

**Legitimation und Erziehung.
Untersuchungen zur Bestimmung
der Legitimationskompetenz von
Lernenden bei alltäglichen
Entscheidungen im pädagogischen
Feld**

**Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)**

**vorgelegt von
Ulrike Zenk, geb. Blümel
aus Sölingen bei Karlsruhe
1978**

Legitimation und Erziehung.

Untersuchungen zur Bestimmung
der Legitimationskompetenz von
Lernenden bei alltäglichen Ent-
scheidungen im pädagogischen
Feld

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der

Philosophischen Fakultät
der

Westfälischen Wilhelms - Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von

Ulrike Zenk, geb. Blümel
aus Söllingen bei Karlsruhe

1978

Tag der mündlichen Prüfung: 10.7.1978

Dekan: Frau Prof. Dr. Brockhoff

Referent: Herr Prof. Dr. Lenzen

Korreferent: Herr Prof. Dr. Papcke



Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung	1
1	Die Legitimationsproblematik innerhalb der Curriculumtheorie	4
1.1	Die subjektive Legitimationsfähigkeit und das emanzipatorische Erkenntnisinteresse	7
1.2	Das emanzipatorische Interesse im Theorie - Praxis - Verhältnis	9
1.3	Die curriculare Adaptabilität der Diskurstheorie	10
2	Eine exemplarische Rekonstruktion des Legitimationsproblems anhand vorherrschender Curriculumstrategien angewandt auf den Bereich der Vorschulerziehung	14
2.1	Die Curriculumstrategie kompensatorischer Erziehung	16
2.1.1	Kompensation intellektueller Fähigkeiten gemessen an schulischen Leistungsanforderungen	17
2.1.1.1	Evaluation der Optimierung	18
2.1.1.2	Evaluation der Legitimation	22
2.1.2	Kompensation der Grundqualifikationen des Rollenshandelns gemessen an idealen Interaktionsstrukturen	25
2.1.2.1	Evaluation der Optimierung	26
2.1.2.2	Evaluation der Legitimation	29
2.2	Die Curriculumstrategie des disziplinentorientierten Ansatzes	31
2.2.1	Evaluation der Optimierung	32
2.2.2	Evaluation der Legitimation	36
2.3	Die Curriculumstrategie des situationsanalytischen Ansatzes	40
2.3.1	Evaluation der Optimierung	41
2.3.2	Evaluation der Legitimation	46
3	Verständigung und Legitimation	49
3.1	Das Modell des Praktischen Diskurses	50
3.1.1	Diskurs als Verfahren der Legitimation	51

3.2	Das Modell der Dialogischen Rechtfertigung	54
3.2.1	Die Methode der Konfliktbewältigung	55
3.2.2	Der Begriff der 'unverzerrten' Kommunikations- situation	58
3.3	Legitimationstheorie und Legitimationsfähigkeit .	63
3.3.1	Das kommunikative Interesse in der dialogischen Beratungssituation	64
3.3.1.1	Das kommunikative Interesse und die interpersonel- le Wahrheitstheorie	67
3.3.2	Das kommunikative Interesse in der diskursiven Sprechsituation	73
3.3.2.1	Das psychoanalytische Paradigma zur Aufhebung von Kommunikationsstörungen	76
3.3.3	Die Bestimmung der Sprachkompetenz in der Prak - tischen Philosophie	87
3.3.3.1	Die Sprachbarrierenproblematik	90
3.3.3.2	Der ethische Sprachgebrauch und die Funktionen Spre- chen, Denken und moralisches Bewußtsein	98
3.3.4	Kommunikative Kompetenz und die kognitive Nachprüf- barkeit von Geltungsansprüchen im Diskurs	109
3.3.4.1	Die Einlösbarkeit des Wahrhaftigkeitsanspruchs und nonverbale Symbole	112
3.3.4.2	Das Interesse an Aufklärung und das Konzept der Werthaltungen	123
4	Legitimation im Bildungsbereich	128
4.1	Der Zusammenhang zwischen Interaktionsstruktur und Ich - Identität	132
4.1.1	Universale Bedingungen der Handlungskompetenz	139
4.1.2	Die Soziogenese der Identität	145
4.2	Lernerumwelt: Pädagogische Situationen?	150
4.2.1	Alltagswelt und Legitimation	162
4.3	Ein Konzept der Interaktionskompetenz	174
5	Literaturverzeichnis	192

o Einleitung

Legitimation ist ein politisch heikles Thema, fragt man nach den gesellschaftlich mächtigen Legitimatoren und andererseits nach den Verfahren der Legitimationsbeschaffung, die sich in einer Gesellschaft etabliert haben. Oder man könnte auch mit Meyer umgekehrt formulieren, da Curriculumrevision ein Politikum ist, bedarf es ^{der} Legitimation (vgl. 1972, 27). Das Legitimationsproblem begegnet uns in der alltäglichen Erziehungspraxis vor Ort, bei der Erstellung von Unterrichtsentwürfen, bei der Konzeption von Unterrichtsplanungsmodellen sowie bei der Entwicklung von Curricula und Lehrplänen. Entscheidungen, die auf all diesen Ebenen gefällt werden, beanspruchen für sich Legitimität. Sie bringen eine Wertvorstellung von Erziehung zum Ausdruck, die in akzeptierten Sinnormen einer Gesellschaft, in erziehungswissenschaftlich begründeten Kriterien der edukativen Intentionalität (fachdidaktisches Kriterium vgl. Lenzen/Meyer 1975, unterrichtsmethodisches Kriterium vgl. Geißler 1977) oder in den Erfahrungen des Praktikers von der Erziehungswirklichkeit enthalten sind. Legitimation stellt sich seit dem Zeitpunkt als erziehungswissenschaftliches Problem dar, wo der Konsens über erzieherisch relevante Normen brüchig wurde (vgl. dazu Raschert 1977, 22ff.).

Die Erziehungswissenschaft mußte deshalb Legitimationstheorien heranziehen, um Kommunikations- und Handlungsstrukturen zu konzeptualisieren, auf deren Basis legitime Entscheidungen, von denen alle an Erziehungsprozessen beteiligten Gruppen betroffen werden, zustande kommen könnten. Die Legitimationstheorien aber führten die erziehungswissenschaftlichen Paradigmata der Entscheidungsfindung in eine Fülle von Aporien: Geriert sich eine Legitimationstheorie lediglich als transzendentaler Bestimmungsversuch eines normativen Kriteriums (Habermas), so muß die Erziehungswissenschaft das komplementäre methodische Instrumentarium selbst erarbeiten. Das bedeutet aber, wenn im Nachhinein ein erziehungswissenschaftlicher Begründungsrahmen für Imperative eines idealen

Gesellschaftsmodells geschaffen wird, daß die Eigenständigkeit pädagogischer Normativität mit Recht in Zweifel gezogen werden muß. Expliziert die Legitimationstheorie hingegen schon verfahrensmäßige Regeln der Legitimationsgewinnung (Kambartel, Lorenzen), die aber nur an die am rationalen Dialog teilnehmenden Subjekte appellieren können, ihr Verhalten dementsprechend auszurichten, so bleibt die faktische Einholung von Legitimität ein Problem der Verbindlichmachung, d. h. der motivationalen Verankerung des Verfahrens. Legitimationstheorien stützen sich auf qualitative kognitiv-sprachliche Subjektkompetenzen, die unter dem Anspruch der Legitimation antizipatorisch notwendig, gegenüber der gesellschaftlichen-historischen Entwicklungsstufe jedoch überhöht und gemessen an gesellschaftlich-historisch möglichen graduellen Legitimationen unzureichend sind.

Der Problemkontext einer Legitimationstheorie innerhalb erziehungswissenschaftlicher Entscheidungsprozesse wird im ersten Kapitel dieser Arbeit (Kapitel 1) angerissen. Er soll den curricularen Stellenwert einer Legitimationstheorie aufzeigen.

Daran anschließend (Kapitel 2) werden anhand einiger Curriculumstrategien die unterschiedlichen Lösungsvorschläge des Legitimationsproblems diskutiert. Ich konzentriere mich dabei auf den Anwendungsbereich der Curriculumstrategien innerhalb der Vorschulerziehung. Durch diese Eingrenzung wird es möglich, die aufgrund der entwicklungsmäßigen Bedingungen einer bestimmten Altersstufe entstehenden besonderen Schwierigkeiten der Legitimationserzeugung aufzudecken. Um die Legitimationsbedürftigkeit der einzelnen Curricula richtig einschätzen zu können, die auch durch ihr jeweiliges Optimierungsinteresse am Erziehungsgeschehen verursacht wird, bedarf es einer jeweiligen exemplarischen Einführung in die Curriculumsansätze.

Führt die Rekonstruktion der angewandten Ansätze der Legitimation zu dem Ergebnis, daß in keinem der untersuchten Ansätze eine einigermaßen befriedigende Lösung der Legitimationsproblematik gefunden worden ist, so soll in einem nächsten

Schritt (Kapitel 3) ein Zugriff auf die theoretischen Modelle der konsensuellen Legitimation vorgenommen werden, um sie in ihrem supponierten emanzipatorischen oder 'kommunikativen' Interesse sowie in ihrem operationalisierten Sprach- und Begriffssystem kritisch zu würdigen. Die Prämissen der Theorien der Legitimation müßten auf Erziehungsprozesse übertragbar sein; nur unter dieser Bedingung hätten die Theorien der Legitimation auch Geltung für den Bildungsbereich. Zeigt sich jedoch, daß diese Prämissen mit Blick auf die Bedingungen der Erziehungswirklichkeit 'gesellschaftlich ungerecht' sind und daß die Theorien ihrerseits keine Möglichkeit entfalten, innerhalb ihrer Konstrukte selbst diese Prämissen herzustellen, dann muß in alltäglichen Handlungszusammenhängen der Lernprozeß jener Kompetenzen, die Legitimität erzeugen, angenommen werden. Damit wird aber gleichzeitig eine Revision der (allgemeinen) Theorie der Legitimation notwendig. Es sind mithin die Bedingungen zu erforschen, die eine 'Theorie der Legitimation für den Bildungsbereich' erfüllen müßte. Diese Perspektive eröffnet den Blick für Handlungssituationen der Lernerumwelt (Kapitel 4), in denen sich der Erwerb von Legitimationskompetenzen vollzieht. Dabei gewinnt der Zusammenhang zwischen den gesellschaftlich relevanten Handlungsstrukturen, auf deren Basis der Erzieher seine Handlungsangebote gegenüber den Schülern generiert und der Herausbildung der Identität der Subjekte aufgrund der Bedingungen des biographischen Interesses eine fundamentale Bedeutung. Interaktionskompetenz, die auch die Legitimationskompetenz einschließt, konstituiert sich über die Sedimentierung der spezifisch kulturell geprägten Erfahrungen in Handlungssituationen. Im letzten Teil dieses Kapitels wird ein Konzept von Interaktionskompetenz entwickelt, das sich von dem der universalen Kompetenzen der gattungsspezifischen Ausstattung abhebt.

1 Die Legitimationsproblematik innerhalb der Curriculumtheorie

Cl. Offe (1972) thematisiert die Legitimationsfunktionen in dem und durch das sozio-kulturelle System mit Bezug auf die Stabilität des politisch-administrativen Systems. Ein Legitimationsdefizit entsteht beispielsweise dann, wenn der Staat durch legale innovatorische Maßnahmen Krisen innerhalb tradierter Sinnstrukturen hervorruft. Der Steuerungskapazität des Staates steht das Erfordernis der Legitimationsbeschaffung bei beteiligten gesellschaftlichen Gruppen nebst den Rückkopplungen an die Anforderungen des ökonomischen Systems gegenüber. Gesellschaftliche Systeme können Legitimationsprobleme nicht - wie etwa einzelne Individuen - wahlweise strategisch oder konsensuell lösen, um ihren eigenen Legitimationsanspruch nicht fragwürdig erscheinen zu lassen. "Legitimationsverfall bedeutet Verknappung des verfügbaren Rechtfertigungspotentials" (Habermas 1976, 341) und in der Folge die Existenzbedrohung staatlicher Gewaltausübung. Vor dem Hintergrund des M. Weberschen (1964) Begriffes des Legitimitätsglaubens bedeutet dies folgendes: Nimmt das politisch-administrative System die Sozialisationsaufgabe als Steuerungsfunktion wahr und ratifiziert^{sie} die soziale Identität der Subjekte in dem Sinne, daß es im personalen System ein anerkannten Sinndeutungsmustern entsprechendes Motivationspotential erzeugt, dann kann auch illegitime Herrschaft durchaus für legitim 'gehalten' werden. Habermas' Begriff von Legitimation ist ein anderer. Er schlägt vor, ihn rekonstruktiv zu nennen (vgl. Habermas 1976, 298), weil die Legitimität eines normativen Geltungsanspruchs selbst auf die Bewertung der Erzeugungsregeln von Legitimität verwiesen ist. Legitimität unterstellt, daß der rationale Geltungsanspruch rechtfertigungsbedürftiger Normen durch einen Wahrheitsbezug, d.h. durch Rekurs auf die Grundnormen vernünftiger Rede, kritisiert werden kann. Interessen gelten dann als vernünftig, wenn sie diskursiv unter den Bedingungen der "idealen Sprechsituation" (vgl. Habermas 1971) verallgemeinerungsfähig sind.

Seit dem von S.B. Robinsohn (1967) eingeleiteten Prozeß der Curriculumrevision rangiert die Gewinnung verbindlicher Aussagen über die Auswahl von Lernzielen und -inhalten bzw. deren rationale Begründbarkeit als Legitimationsproblem innerhalb der Curriculumentwicklung. Die unterschiedliche Behandlung der Legitimationsfrage kann man an den jeweiligen Curriculumstrategien ablesen. Letztere lassen sich dann in drei Kategorien einteilen, faßt man Ansätze zusammen, die (a) die faktische Partizipation der beteiligten Subjekte als konstitutiven Bestandteil des Rechtfertigungsprozesses vorsehen, (b) die zumindest advokatorisch die vermeintlichen Subjektinteressen programmatisch formulieren oder (c) eine Parteinahme für die Subjekte qua Verfahren ausschließen.

Der diskursive Verständigungsprozeß über praktische Fragen unter beteiligten Subjekten ist das wesentliche Unterscheidungskriterium zweier Legitimationsmodi: konsueller Legitimation, vertreten von der Kritischen Theorie, versus Verfahrenslegitimation, expliziert von der Systemtheorie. Beide Modi leisten jeweils nur eine defizitäre Bestimmung des Legitimationsprozesses, sei es entweder ausschließlich des technischen Teils der Verfahrensprozedur ('wie legitimiert man...?') oder aber nur des praktischen Sinnkriteriums, das Habermas (1971) in einem transzendentalen Bestimmungsversuch der kommunikativen Kompetenz als Kriterium der Bedingung der Möglichkeit konsensueller Wahrheit dargelegt hat, und zwar im Sinne einer Meßtheorie für legitime Entscheidungen ('kann eine getroffene Entscheidung angesichts der ihrem Zustandekommen zugrundeliegenden Bedingungen als legitim erachtet werden...?'). Das notwendig komplementäre Verhältnis beider Momente in der Praxis demokratischer Legitimierungsprozesse (vgl. Lenzen 1975, 247) wurde bislang nur unzureichend gelöst, indem den Legitimationsmodi mancherorts fälschlicherweise das jeweils fehlende praktische oder technische Interesse ergänzend unterstellt wurde (vgl. etwa die Ansätze Schäfer/Schaller 1971, Brügelmann 1972).

Mit der Möglichkeit diskursiver Legitimation schien neben

der Einbeziehung sozialtechnologischer Ansätze in die Curriculumrevision das Deduktionsproblem der 'normativen' Didaktik gelöst werden zu können (vgl. H.L. Meyer 1972, 232 ff). Die Strategie 'wahrheitswerterhaltenden Schließens' (vgl. z.B. Möller/Möller 1966) geriet vielfach ins Kreuzfeuer der Kritik, weil nachgewiesen werden konnte, daß eine logische Ableitung von Lernzielen und -inhalten aus obersten vorpädagogischen Sinnormen nur scheinbar und aufgrund zusätzlicher Nebenentscheidungen möglich ist und das Ergebnis der Ableitung infolgedessen beliebig wird (vgl. zur Kritik an der normativen Didaktik Blankertz 1974, 22 ff).

Legitimitätserzeugung kann m.E. in nuce als Problem der Diskursfähigkeit der Subjekte formuliert werden, geht man davon aus, daß eine curriculare Entscheidung nur dann legitim ist, wenn sie zuvor in Übereinstimmung mit den kollektiven Interessen der Betroffenen gebracht worden ist. Legitimität kann nicht Resultat eines Verfahrens sein, da die Erzeugung eines legitimen Verfahrens zwecks Legitimierung curricularer Entscheidungen selbst der Bestimmung von Verfahrensregeln bedarf, die wiederum konsentiert sein müssen. Durch diesen rekursiven Mechanismus verbleibt stets ein Rest an Legitimitätsbedürftigkeit. Die Problematik des Verfahrens diskursiver Legitimation ergibt sich gerade aus ihrer Institutionalisierung unter restriktiven gesellschaftlichen Bedingungen. Sobald wir in einen Diskurs eintreten, müssen wir uns Gedanken darüber machen, wie wir uns der idealen Kommunikationsstruktur der herrschaftsfreien Sprechsituation annähern können. Dieser Verfahrensaspekt ist der Legitimitätserzeugung immanent und vice versa. "Sobald Herrschaftsfreiheit existiert (sind) Legitimationsanstrengungen sinnlos" (Habermas 1976, 333). Es wird sich zunehmend mit der realistischen Einholung der supponierten Bedingungen diskursiver Legitimation, d.i. die Transponierung des Gesellschaftssystems in einen 'herrschaftsfreien' Zustand, lösen. "Dieser Ausdruck bedeutet nicht etwa die Abwesenheit sozialen Zwangs, sondern eine bestimmte Form, bindende Entscheidungen zu legitimieren" (ebd., 336). Akzeptiert man die Prämissen konsensueller Legitimierbarkeit von

Normen, d.h. "eine Abarbeitung sprachlich vermittelter Normkontingenz" (Zedler 1976, 186) nach dem Paradigma der 'Dialogischen Rechtfertigung' der sogenannten Erlanger Schule oder des 'Praktischen Diskurses' der Kritischen Theorie, so ist das Gelingen der Legitimitätszeugung maßgeblich abhängig von den Voraussetzungen der Interaktionskompetenz auf seiten der Subjekte. Entfaltet sich der Legitimationsmodus im Medium eines bestimmten Sprach- und Begriffssystems, dann müssen die Adaptionsleistungen untersucht werden, kraft derer die Subjekte in diesem System handlungsfähig sind.

1.1 Die subjektive Legitimationsfähigkeit und das emanzipatorische Erkenntnisinteresse

Die Bestimmung der Subjektkompetenzen für den Prozeß der Legitimation erfolgt unter dem in der Kritischen Theorie begründeten emanzipatorischen Erkenntnisinteresse. Emanzipation verifiziert sich bei Habermas auf der höchsten Stufe der Selbstreflexion. Erst dort gelangen Erkenntnis und Interesse zur Deckung (vgl. Habermas 1975, 244). Erkenntnisleitende Interessen sind die "Grundorientierungen, die an bestimmten fundamentalen Bedingungen der möglichen Reproduktion und Selbstkonstituierung der Menschengattung, nämlich Arbeit und Interaktion haften" (ebd., 242, Hervorh. v. Verf.). Das technische, praktische und emanzipatorische Interesse ist phylogenetisch in der Gattungsgeschichte der Menschen nachweisbar; sie konstituieren sich jeweils wiederum im individuellen Bildungsprozeß, dessen Endzustand dann erreicht ist, "wenn sich das Subjekt seiner Identifikationen und Entfremdungen, seiner erzwungenen Objektivationen und seiner errungenen Reflexionen als der Wege erinnert, auf denen es sich konstituiert hat" (ebd., 317). Der Sinn des Bildungsprozesses liegt somit in der Herstellung der Transparenz der eigenen Lebensgeschichte. Diese kritische Rekonstruktion setzt die Bedingungen reinen kommunikativen Handelns voraus, die abstrakt in einem Modell zwangloser und uneingeschränkt öffentlicher Kommunikation erfaßbar sind.

Durch die Verinnerlichung des Prozesses reinen kommunikativen Handelns wird Selbstreflexion möglich. Sie "ist Anschauung und Emanzipation, Einsicht und Befreiung aus dogmatischer Abhängigkeit in einem" (ebd., 256, Hervorh. v. Verf.). Diese intellektuelle Fähigkeit jedoch kann sich nur nach Maßgabe der Qualität des eigenen Bildungsprozesses herausbilden. Die in der sozialisatorischen Interaktion abgewehrten und verdrängten Motive, deren Symbole aus der öffentlichen Sprache exkommuniziert sind, verhindern eine "Kommunikation des sprechenden und handelnden Subjekts mit sich selber" (ebd., 278, Herv. v. Verf.). Selbstreflexion kann deshalb nicht zum Zuge kommen, weil die Subjekte bei einer bewußten Interpretation eines unterdrückten Stücks ihrer Lebensgeschichte auf das System ihrer Umgangssprache verwiesen sind, das vorgängig dem entsprechenden Objektbereich angepaßt wurde, d.h., daß die Interpretation von Bedürfnissen dasselbe Sprachsystem vornimmt, in dem zugleich festgelegt ist, welche Bedürfnisse zugelassen sind. Da die moralische Sprache sich mit dem moralischen Bewußtsein entwicklungsgeschichtlich herausgebildet hat, muß dem Moment der Selbstreflexion eine substantielle Sprachkritik vorangehen (vgl. Habermas 1973a). Die emanzipatorische Kraft der Selbstreflexion verdichtet sich in dem "in der Vernunft selber wirksamen Interesse(s) an der Selbständigkeit des Ich" (Habermas 1975, 257). Selbstreflexion ist analytische Erkenntnis und das Bedürfnis (Interesse) an praktischer Veränderung zugleich. Sie involviert sowohl eine kognitive als auch affektiv motivationale Komponente des Subjekts. "Kritik endet in einer Veränderung der affektiv-motivationalen Grundlage, so wie sie auch mit dem Bedürfnis praktischer Veränderung beginnt" (ebd., 286, Herv. v. Verf.). Das dominierende, der Vernunft inhärente Interesse an Selbsterkenntnis ist das treibende Element der Selbstreflexion. Das emanzipatorische Interesse entfaltet sich in einem Modell reinen kommunikativen Handelns, das sich einerseits als Produkt eines idealen Bildungsprozesses beschreiben läßt und andererseits als Vernünftigkeit handelnder Subjekte interpretierte Kompetenz als Quelle der Legitimitätserzeugung

nach dem Prinzip der Universalisierung gilt.

1.2 Das emanzipatorische Interesse im Theorie - Praxis - Verhältnis

Der gesellschaftspolitische Anspruch der Kritischen Theorie, Theorie und Praxis unter dem leitenden Interesse der Emanzipation wissenschaftlich zu vermitteln, gerät ihr selbst zum Verhängnis. Zu dieser These führen mehrere Inkonsistenzen im Verhältnis des reflektierenden Individuums zu der intersubjektiven Kommunikationspraxis. 1. Ist ein Erzieher oder Psychotherapeut in der typisch asymmetrischen Verständigungssituation der Erziehung oder Therapie bestrebt, bei dem Zögling bzw. Klienten einen Reflexionsprozeß in Gang zu bringen, damit diesem seine unbewußten Motive transparent werden können, dann bedarf es darüber hinaus eines praktischen Engagements des Aufzuklärenden, soll sich das emanzipatorische Interesse auch kritisch gegen die gesellschaftliche Realität richten. Erst wenn diese praktisch verändert und nicht nur neu interpretiert wird, stellt sich die Einheit von Theorie und Praxis her. Reflexion ermöglicht somit zwar eine kognitive Einsicht in die bislang undurchschauten Bedingungen der Selbstentfremdung, jedoch, so entgegnet Apel Habermas, sind "Theoretische Reflexion und materiell-praktisches Engagement (...), trotz der Identität der Vernunft mit dem Vernunftinteresse, nicht identisch, sondern treten auf der höchsten Stufe philosophischer Reflexion als polar entgegengesetzte Momente innerhalb des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses noch einmal auseinander" (Apel 1976, 153). Reflexion absorbiert deshalb nur einen Teil des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses. Mit der Vorgabe erkenntniskritischer und zugleich praktisch engagierter Leistungsfähigkeit scheint die Wissenschaft überfordert, weil sie den Übergang von der Theorie zur Praxis nur konzipieren kann, indem sie auf "eine riskante, politisch effektive Parteiergreifung" (ebd., 152) der Subjekte vertraut. Allein das Postulat der Erfüllung der Intentionalitäts- und Legitimitätserwartung (vgl. Habermas

1971, 119) "abstrahiert von der motivationalen Verankerung von Normen" (Menne 1976, 65) und bleibt deshalb gesellschaftlich folgenlos.

2. Ferner ist die Wissenschaft außerstande, die Umsetzung einer Theorie in eine Praxis zu regeln, von der erst hinterher gesagt werden kann, sie sei emanzipatorisch (darüber können wir eben erst dann befinden, wenn wir den Zustand erreicht haben, in dem wir kritisch über unsere eigene Lebensgeschichte reflektieren können). Ein Subjekt erlebt seine 'Selbstbefreiung angesichts eines Verblendungszusammenhanges', nachdem es in einem Handlungszusammenhang die Bedingung der Wahrhaftigkeit eingelöst hat. Durch den Umstand, daß Habermas Selbstreflexion nicht als "einsame Bewegung, sondern an die Intersubjektivität einer sprachlichen Kommunikation mit einem Anderen gebunden" (1975, 290) konstruiert, gerät jetzt das Modell des Diskurses in eine eigentümlich kontroverse Lage. Für die intersubjektive Beziehung wird zum einen Symmetrie gefordert, denn nur unter dieser Bedingung können Konsensus zustandekommen, andererseits - erhebt der praktische Diskurs auch eine aufklärerische Funktion - muß er gerade das Moment der Asymmetrie als konstitutives Element in Anspruch nehmen; denn richtet sich der Diskurs gegen die 'verzerzten' Äußerungen eines Teilnehmers, so nimmt ein anderer Teilnehmer, der diese Äußerungen als verzerrte wahrnimmt und kommunikativ mitteilt, die überlegene Rolle des Aufklärers ein. Deshalb ist 'Wahrhaftigkeit' der Subjekte als Bedingung der Teilnahme an einem praktischen Diskurs nur über einen therapeutischen Diskurs herstellbar, da allein in diesem Diskurstyp Asymmetrie zugelassen ist. Dieser kann aber nicht um seiner selbst willen eingerichtet werden, da sich über die Rollenverteilung von Aufklärer und Aufzuklarendem nicht diskursiv entscheiden läßt. Wenn Wahrhaftigkeit also überhaupt erbracht werden kann, dann nur innerhalb des praktischen Diskurses selber (vgl. Menne 1976, 67). Der praktische Diskurs aber kann allenfalls retrospektiv Vernunft bzw. Aufklärung konstatieren und keine zukünftigen Vernunftsentscheidungen vorwegnehmen. Aus diesem Dilemma scheint Mennes Vorschlag zur

Revision des Theorie-Praxis Verhältnisses der Kritischen Theorie zu führen. Er sieht den Ausweg in einer "Theorie, die ihre zugehörige Praxis als eine zu denken vermag, die 'Theorie' schon enthält und das heißt ihr Subjekt als erkennendes und handelndes identifiziert" (Menne 1976, 69, Herv. v. Verf.).

1.3 Die curriculare Adaptabilität der Diskurstheorie

Aufgrund der Multifunktionalität des Diskursmodells innerhalb der Curricula^{theorie} bedarf es einer begründeten Entscheidung über den curricularen Stellenwert der Diskurstheorie. Mit der prinzipiellen Aufgabe der Diskurstheorie, "die allgemeinen und notwendigen Voraussetzungen kommunikativen Handelns überhaupt zu rekonstruieren" (Habermas 1976a, 80), lassen sich unter dem Aspekt der Einrichtung von Diskursen unterschiedliche Zweckbestimmungen verknüpfen, ungeachtet der empirischen Frage nach der Realisierbarkeit der formalen Bedingungen der Möglichkeit von Rechtfertigungen. Den wohl bescheideneren Anspruch hegt der Diskurs in retrospektiver Sicht: im nachhinein ist rational rekonstruierbar, in welchen Bereichen Diskurse geführt worden sind. Im Diskurs wird normatives Handeln in einer zwanglosen Kommunikation und mit dem vernünftigen Willen aller an kooperativer Wahrheitssuche begründet. Das Durchbrechen von Kommunikationsbarrieren ist eine selbstreflexive Leistung, Aufklärung terminiert in zwanglos akzeptierten Deutungen (vgl. Habermas 1973, 387). Eine nachträgliche Konsentierung bezieht sich auf historisch irreversible moralische Subjektstrukturen. Zum Zeitpunkt des Diskurses genügt eine rational motivierte Zustimmung der Kommunikationsteilnehmer zu einer entsprechenden Empfehlung, die das Subjekt aufgrund des abstrakten Vermögens der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit geben kann. Resultat dieses 'reflektierenden' Diskurses ist ein normativer Vernunft-Konsens.

Ist mit dem Führen von Diskursen jedoch ein politisch wirksameres Mittel prätendiert, dann stößt die diskursive Willens-

bildung auf eine weitere Restriktion des Persönlichkeitssystems. Die Annahme 'verallgemeinerungsfähiger' Interessen heißt nämlich für das einzelne Subjekt, daß es die, seiner sozial und kulturell geprägten Sozialisationsgeschichte entstammenden Partikularinteressen sowie Norm- und Wertvorstellungen zugunsten universaler Interessen aufgeben wird. Selbstreflexion bedeutete dann wirkliche Selbstveränderung im Sinne eines "Strukturwandels des Selbstes, seiner Bedürfnisse, seiner Interessen, seines Wollens, seiner Freiheit" (Simons 1976, 74). Der Sinn von Diskursen ist nämlich die Regelung legitimer Bedürfnisbefriedigung (vgl. Girndt 1976, 66), die beim Subjekt nicht nur vernünftige Kommunikationsfähigkeit, sondern insbesondere die Veränderung seiner Bedürfnisstruktur impliziert. Ohne das Desiderat eines Strukturwandels der Subjektivität der Subjekte und der Normativität der Normen würde die Diskurstheorie geschichtlich-undialektisch (vgl. Simons 1976, 74).

Daran anschließend ergeben sich folgende Hypothesen, die den Verlauf der Arbeit in gewissem Sinne markieren werden:

(1) In dialogischen Sprech- und Handlungssituationen des Erziehungsbereichs treten neben das Moment der Selbstreflexion noch andere Subjektleistungen, die Emanzipationsprozesse vorantreiben. Das emanzipatorische Potential von Lernprozessen erschöpft sich also nicht im Medium der Selbstreflexion (i.S. des letztgenannten Verständnisses der Diskurstheorie).

(2) Die Organisation der Aufklärung kann selbst keine Entscheidung darüber herbeiführen, welcher Kommunikationspartner zum Aufklärer autorisiert werden darf. Doch lassen sich die Eingangsbedingungen seitens der Subjekte, wenn sie an Legitimationsprozessen partizipieren wollen, auf der Folie eines unter (1) modifizierten Legitimationsmodus bestimmen.

(3) Erweisen sich jene sogenannten 'Kompetenzen' als unhintergehbare Postulate von Legitimitätserzeugung, dann müssen diese erneut unter dem didaktischen Gesichtspunkt der pädagogischen Intentionalität behandelt werden.

Habermas selbst begreift die "Kompetenz, an Diskursen teilzunehmen, d.h. die mit Normen und Behauptungen zunächst naiv

verbundenen Geltungsansprüche hypothetisch zu behandeln und durch Argumente sei es zu begründen oder zu widerlegen, in Übereinstimmung mit PIAGET als Entwicklung universaler Strukturen" (1976, 332 Herv. v. Verf.). Der Eruiierung der Legitimationskompetenzen gilt das leitende Interesse der vorliegenden Untersuchung, motiviert aus dem Tatbestand, daß ungeachtet der jeweiligen Curriculumstrategie die Diskursfähigkeit als Bedingung der "Realisierung direkter Legitimitätserzeugung durch die Betroffenen langfristiges theoretisches und politisches Programm (bleibt)" (Lenzen 1975, 262; vgl. auch Mollenhauer 1974).

Der nächstliegende Schritt, diesen Untersuchungsgegenstand in Angriff zu nehmen, ist die exemplarische Rekonstruktion des Legitimationsproblems anhand gegenwärtiger Curriculumansätze der Vorschulerziehung.

2 Eine exemplarische Rekonstruktion des Legitimationsproblems anhand vorherrschender Curriculumstrategien angewandt auf den Bereich der Vorschulerziehung

Wendet man sich der Frage nach der Legitimität curricularer Entscheidungen zu, so ist man zunächst auf die Strategie der Curriculumentwicklung verwiesen, an der punktuell die Einlösung von Legitimitätsansprüchen nachgewiesen werden kann. Ungeachtet dieser legitimatorischen Reflexion auf der Ebene der Curriculumentwicklung liegt noch die Erzeugung von Legitimität des Unterrichts an, denn curriculare Legitimationsprozesse können "auf der Ebene der Curriculumentwicklung grundsätzlich noch nicht zum Abschluß gebracht werden" (Meyer 1975, 430). Die Verlagerung des Problems ist darin begründet, daß 1. die Legitimation sich bis dato nur auf einen Sektor der Handlungsentscheidungen des Lehrers, nämlich Lernziele, bezieht, 2. diese Handlungsentscheidungen des Lehrers "immer komplexer (sind), als es in der idealtypischen Beschreibung zum Ausdruck kommen kann" (ebd.,) und 3. "Legitimationsversuche(sich) nicht ausschließlich auf die artikulierten Interessen der betroffenen Schüler" (ebd., Herv. v. Verf.) beziehen können, weil diese Artikulationsfähigkeit nicht in jedem Falle vorhanden ist. Verzichtet eine Curriculumstrategie auf vollständige Legitimierbarkeit ihrer Entscheidungen, dann wird sie vor Ort (im Unterricht) mit der Aporie konfrontiert, daß ein unter Schülern, Lehrern und Eltern hergestellter Konsens grundsätzlich fallibel ist, weil die 'wahrhaftigen' Subjektinteressen der Beteiligten nie erschöpfend eingeholt werden können.

Der curriculare Legitimierungsprozess ist aus zwei Gründen problematisch: Einmal, inwiefern er selbst ausreichende Legitimierungsbedürftigkeit (oder -anlässe) erzeugt, und zum anderen, ob auch seine Entscheidungsprodukte die Erziehung der Subjekte zur Diskursfähigkeit garantieren. Ohne dieses Ziel zugleich zu verfolgen, hat diskursive Legitimation keine realistische Chance. Welche Gründe werden also in den einzelnen Curriculumstrategien für die 'Sinnhaftigkeit' ihrer Entscheidungen über die Qualifikationen der Subjekte angeführt?

Der Analyse ausgewählter Curriculumansätze liegt nun folgender Kriterienkatalog zugrunde:

1. In welchen curricularen Transformationsprozessen werden wünschenswerte Sozialisationsergebnisse generiert?
2. In welchen Dimensionen breitet sich die wie auch immer explizierte Handlungsfähigkeit der Subjekte aus?
3. In welcher Beziehung steht diese intentional bestimmte Handlungsfähigkeit zu dem curricularen Entscheidungsprozeß selbst?

Im folgenden wird keine Unterscheidung getroffen zwischen Curriculumansätzen für Kindergärten, Vorklassen oder Eingangsstufen. 'Vorschul'-erziehung bezieht sich im Allgemeinen auf die Erziehung Drei- bis Fünfjähriger (Elementarbereich). Der Differenzierung nach verschiedenen Modelltypen fällt kein großer Stellenwert zu, da nach dem Bericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1976 über die Auswertung von entsprechenden Modellversuchen ohnehin kein signifikanter Unterschied der Institutionen bzgl. ihrer innovativen Bemühungen um die Gesamtentwicklung der Kinder feststellbar ist (vgl. S. 70) Der "Besuch einer vorschulischen Einrichtung (erweist sich) bedeutsamer als die Art der vorschulischen Einrichtung selbst" (ebd., 68).

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden Funktionen curricularer, didaktischer oder unterrichtlicher Handlungen in Analogie zu den von Habermas (1974) wissenschaftsgeschichtlich extrapolierten Erkenntnisinteressen in den Begriffen Optimierung, Legitimation und Evaluation erfaßt (vgl. Lenzen 1976b, 837ff., ders., 1977a). Unter Optimierung versteht man eine 'zweckrationale Gestaltung von Planungs- und Unterrichtsprozessen'. Sie richtet sich auf eine Effektivierung des Lernprozesses und zwar dergestalt, daß bei geringem Mittelaufwand hohe Lernergebnisse erzielt werden. Rückt damit die Problematisierung technischer Regeln in den Vordergrund, so werden immer auch Entscheidungen getroffen über Ziele und Inhalte, die der Optimierung zugänglich gemacht werden, sowie über die Zugrundelegung von Theorien aus Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft (z.B. Lerntheorien), die die Bereitstellung der unter dem zweckrationalen Inter-

esse günstigsten Mittel begründen. Unter dem Aspekt der Legitimation sind die Gründe von Interesse, die das Ensemble von Lernzielen, -inhalten und -methoden rechtfertigen sollen. Im gleichen Kontext stellt sich die Frage nach dem jeweiligen Legitimationsmodus. Die Begründung und Rechtfertigung einer Handlung oder eines Ziels impliziert ein normatives Entscheidungsverfahren, das die Interessen der Betroffenen einbezieht. Evaluation ist die parallele oder abschließende Beurteilung darüber, inwieweit die Soll- Sätze der Curriculumkonstruktion oder eines Stundenentwurfs realisiert wurden. Lenzen (1976b) dehnt die Funktionen der Evaluation wiederum aus auf die Optimierung (inwiefern wurden die Ziele erreicht?) und die Legitimation (sind die Ziele wirklich begründet und gerechtfertigt?).

Die anschließende Curriculumanalyse evaluiert sowohl die Optimierung unter dem Aspekt ihres quantifizierbaren Erfolgs (soweit Ergebnisse vorliegen) als auch die hypothetischen Konstrukte ihrer Planung und die Legitimation unter dem Aspekt, wie sie vollzogen wurde sowie unter dem problematisierenden, ob die jeweils impliziten Annahmen darüber, was Legitimation sei, zutreffen.

2.1 Die Curriculumstrategie kompensatorischer Erziehung

Im Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat 1972) wird "der kompensatorischen Erziehung und Förderung im Elementarbereich eine vorrangige Bedeutung" (S. 111) eingeräumt. Die Lern- und Entwicklungsfähigkeit aller Kinder ist zu fördern sowie die umweltbedingten Lerndefizite auszugleichen. Zwei wesentliche Grundprinzipien sollen die Erziehungsarbeit gestalten: 1. Berücksichtigung aller (intellektuellen, emotionalen, sozialen und physischen) Grundbedürfnisse des Kindes (vgl.ebd.,108) und 2. Anknüpfung an die individuelle Entwicklungs- und Lerngeschichte eines jeden Kindes (vgl.ebd.,111). Auch Skowronek (1972) hält eine besondere Förderung jener Kinder, "deren sozio-kulturelle Umwelt arm an

Anregungsgehalt ist" (S. 553), für notwendig. Kompensatorische Erziehung, speziell für Kinder aus sozial benachteiligten Schichten gedacht, nimmt infolge unterschiedlicher Begründungszusammenhänge verschiedene Formen an.

2.1.1 Kompensation intellektueller Fähigkeiten gemessen an schulischen Leistungsanforderungen

Entsprechend den Leistungsanforderungen der Grundschule werden Übungen didaktisch aufbereitet, um für das Schuleintrittsalter Entwicklungs- und Begabungsunterschiede zwecks Herstellung von Chancengleichheit zu nivellieren. Im Mittelpunkt steht die These, daß die frühe Kindheit eine für die Bildung stark sensible Phase bildet. Diese These stützt sich auf korrelationsstatistische Aussagen von Baley und Thorndike, nach denen 50% der Intelligenz eines 17-Jährigen schon im Alter von vier Jahren entwickelt sind (vgl. Bloom 1974, 78f.). Einen guten Schulanfang ermöglichen primär Programme der Sprach- und Denkerziehung. "Emotional-soziale Differenzierung, der Aufbau kultureller und sozialer Sensibilität und Aktivität, kooperative Arbeitshaltung, die Teilhabe und Teilnahme am kulturellen und sozialen Leben der Gesellschaft stützen sich auf eine fortgeschrittene Entwicklung des Kognitiven. Nur der kognitiv differenzierte Mensch vermag die Folgen seines Tuns zu bedenken" (Lückert 1970, 155). Da die Förderung kognitiver Prozesse als von der Qualität des Sprachverhaltens abhängig angenommen wird (vgl. entsprechende soziolinguistische Theorien in Oevermann 1972), bildet der nächste Schwerpunkt die Entwicklung von Sprachbildungsprogrammen (vgl. Schüttler-Janikulla 1966 und 1970, Bereiter/Engelmann 1966). In der vorschulischen Erziehung sind "zunächst die riesigen Wortkomplexe aufzulösen und dann am Leitfaden der Transformationsgrammatik vorbildliche Satzstrukturen einzuüben" (Lückert 1970, 172, Herv. v. Verf.). Eine weitere Schrittmacherfunktion für den Ausbau des kindlichen Intellekts erfüllt das frühe Lesenlernen (vgl. Doman/Lückert 1966, Kratzmeier 1967 und 1968, Correll 1970). Die Propädeutik

späterer wissenschaftsorientierter Lehrgänge in der 'vorverlegten' Schulzeit erstreckt sich in gleichem Maße auf das Fach Mathematik (vgl. Dienes/Golding 1968, Freund/Sorger 1971, Neunzig 1972) und in vereinzelt Fachcurricula auch auf die Fächer Sport, Musik und Naturwissenschaft (vgl. die zusammenfassende Darstellung in AG: VE 1974a, 187ff.).

Die Optimierung dieses Typs kompensatorischer Erziehung umfaßt die Verbesserung der Intelligenz (insbesondere der verbalen), die Steigerung des geistigen Denkvermögens und die Internalisierung wünschenswerter Leistungsstandards auf dem Wege einer Verwissenschaftlichung des Elementarbereichs. Das frühzeitige Training terminiert in der Angleichung deprivierter Kinder an den Maßstäben privilegierterer Kinder (vgl. Gray/Klaus 1972, 69). Erzieherische Ziele für Sprachprogramme können auch von den sprachlichen Aufgaben bei der Einschulung abgeleitet werden (vgl. Cazden 1972, 149).

Folgende Hypothesen stützen diese Position: - Die Entwicklung der Denkstrukturen ist interaktionales Resultat der Struktur des Organismus und der der Umgebung. Hier wird gegen die Reifungstheorie die bedeutende Rolle der Stimulation eines 'enriched environment' für die kindliche Entwicklung behauptet. - Wort- und Satzübungen, sowie Arithmetikaufgaben der 'Naiven' Mathematik bewirken aufgrund eines Transfers kognitive Kompetenz auf seiten des Kindes. Die effektivste Methode zur Erreichung der Lernziele ist das positive Reinforcement (vgl. Bear/Wolf 1972, 127ff.). - Über Verbalisationstrainings sind kognitive Prozesse voranzutreiben, da diese aufgrund sprachlicher Rückstände blockiert waren.

2.1.1.1 Evaluation der Optimierung

Im einzelnen liegen noch keine konkreten Ergebnisse über die Langzeiterfolge der optimierenden Maßnahmen vor. Es zeichnet sich aber die Tendenz ab, daß im "ersten Jahr relativ umfangreiche Zunahmen an Testpunktwerten bei Intelligenztests erreicht" (Robinson/Robinson 1972, 46) werden, die im zweiten Jahr nicht immer beibehalten werden. Die Kontrollgruppe kann

außerdem durch die Stimulation von Schulerfahrungen den IQ-Rückstand gegenüber der durch die Vorschulförderung begünstigten Experimentellengruppe vermindern. Das berühmt gewordene 'Projekt Head Start' (vgl. Schmid-Schönbein 1969), ein von R. Cooke für Slumbewohner erarbeitetes Vorschulprogramm, erzielte bei Schuleintritt zwar eine bessere Chance für benachteiligte Kinder, mit dem Stoppen des 'Follow-Through-Programms' schwanden jedoch die positiven Auswirkungen bis Ende der dritten Grundschulklasse (vgl. Cicirelli 1969).

Diese Curriculumstrategie machte sich anfangs die Prämissen der strukturalistischen Interaktionstheorie Piagets zu eigen, verschob dann aber den Akzent der darin enthaltenen Lerntheorie. Nach Piagets kognitivistischer und entwicklungsgeschichtlicher Lernpsychologie (vgl. Montada 1972) besteht Lernen in einer Veränderung interner Strukturen, die mit zunehmenden Alter komplexer werden. In äquilibrationsbedürftigen Situationen richten sich die Aktivitäten des Subjekts auf die Herstellung innerer Kohärenz und Widerspruchslosigkeit verschiedener Assimilationsschemata. Nicht alles kann jederzeit gelernt werden, da es eine gesetzmäßige Abfolge aufeinanderfolgender Lernprozesse und damit Lernvoraussetzungen i.S. elementarerer Strukturen gibt. Beispiel: Die Einsicht in die Konstanz der Substanz bei Formveränderung taucht zeitlich vor der Einsicht in die Konstanz des Gewichts auf. Das Subjekt nimmt nicht Erfahrung auf, indem die Wirklichkeit in ihm abgebildet wird. Erfahrung hat für das Subjekt lediglich die Funktion, die von ihm gebildeten Hypothesen und Erwartungen zu bestätigen oder zu widerlegen. "Der vollständige Intelligenzakt setzt also drei wesentliche Momente voraus: die Frage, die dem Suchen die Richtung gibt, die Hypothese, welche die Lösungen vorausnimmt, und die Kontrolle, die sie auswählt" (Piaget 1972, 108). Das Subjekt nimmt nur das auf, wofür es Assimilationsschemata ausgebildet hat. Die kognitive Entwicklung unterliegt dem Bedürfnis, Gleichgewicht herzustellen. Folgt einer Veränderung Äquilibration, so wird diese neue Struktur beibehalten. Der verstärkte Effekt liegt nicht in einem äußeren feed-back, sondern in einer internen

Reduktion kognitiver Widersprüche.

Die Optimierung und Maximierung des Lernerfolges ist infolgedessen ungeachtet der jeweiligen Lernervoraussetzungen nicht planbar. Informationen darüber, was und wie das Kind tatsächlich lernen kann, präjudizieren schon in gewissem Sinne Lerninhalte und -methoden. Hier wurde der Versuch gestartet, mit Hilfe von Trainingsmethoden operative Denkstrukturen in den Fächern Linguistik, Arithmetik u.a. aufzubauen. Wie hingegen die Erfahrung bestätigt, hatten die Kinder 1. nur ein aufgabenspezifisches Lösungskonzept gelernt, und 2. bewirkten die Trainingsmethoden - wie Kohlberg urteilt - lediglich mechanische Lerneffekte und keine Formation eines stabilen Konzeptes der Erhaltung (vgl. Schmalohr 1971, 92).

Die Erweiterung der operativen Kompetenz über einen Transfer von fachspezifischen Trainingsaufgaben ist nicht nur aufgrund empirischer Befunde fragwürdig, sondern insbesondere wegen der Vernachlässigung wichtiger theoretischer Erkenntnisse bei der curricularen Planung. Die lehrtheoretische Didaktik zeigt auf, in welchem Implikationszusammenhang die Entscheidungen über Lernziele, -inhalte und -organisationen stehen (vgl. Heimann/Otto/Schulz 1965). In einem weiterreichenden Sinne stellt die These vom Implikationszusammenhang an die Qualität des Lernprozesses den Anspruch, "daß die Bedürfnis- und Interessenlagen der Schüler, ihre spezifischen Lernschwierigkeiten berücksichtigt und Selbstbestimmungsansprüche gefördert werden, statt sie zu manipulieren" (Lenzen/Meyer 1975, 243). Die Entscheidung für ein Testtraining mißachtet diesen Zusammenhang unter zweierlei Aspekten: Einerseits reflektiert sie nicht die methodischen Bedingungen für die Leistung des Subjekts, die anschauungsbezogenen Aktionen in innerpsychische Organisationsstrukturen zu transformieren, andererseits unterschlägt sie die impliziten Nebenentscheidungen dieser Art von Unterrichtsmethodik hinsichtlich der Lernziele. Das Kind lernt nämlich auch die im Testtraining vorherrschenden autoritären Verhaltensmuster, "wohingegen das Hauptziel darin bestehen müßte, den Kindern die Mechanismen autoritären Verhaltens durchsichtig zu machen, um sie

zu befähigen, sich von den entsprechenden Zwängen und Fremdbestimmungen zu befreien" (Fatke 1972, 201).

Der gewichtigere Einwand ist der, daß sich die curricularen Entscheidungen nicht auf den Bereich der Strukturen wissenschaftlicher Sachverhalte, also Oberflächenstrukturen beschränken können. Ihrer Transformation in kognitive Tiefenstrukturen, als deren Prozeß man Lernen bezeichnet (vgl. Lenzen 1973, 37), liegen bestimmte Regeln zugrunde, die auch Bestandteil der operativen Kompetenz sind. Die Einlösung der Transferhypothese setzt die Klärung dieser Transformationsmechanismen voraus.

Die Annahme, durch Fortschritte in der Sprachentwicklung (Wortschatz und Syntax) gleichzeitig die Denk- und Intelligenzentwicklung zu fördern (vgl. Bereiter/Engelmann 1966), läßt sich zumindest für die frühe Kindheit nicht begründen. Der Ursprung der Intelligenz liegt nicht in der Sprache, sondern in der Koordinierung der Handlungen (senso-motorische Schemata). Untersuchungen von Inhelder und Bruner bestätigen, daß ein sprachlicher Unterricht bei den Kindern keine Erhaltungsbegriffe erzeugen kann (vgl. Furth 1976, 188). Ebenfalls ergaben empirische Untersuchungen, daß gehörlose Kinder ohne die artikulierte Sprache dennoch über die grundlegenden Operationen der Klassifikation, Reihenbildung u.a. verfügen (vgl. ebd., 189). Zur Ausbildung von Operationen (Intelligenz) ist zwar keine Sprache notwendig, wohl aber bedarf es Aktions-schemata. Erst im Alter von sieben Jahren ändert sich das Verhältnis von Denken und Sprechen dahingehend, daß das anschauliche Denken zunehmend durch das begriffliche Denken ersetzt wird. Der Begriff entsteht im Prozeß der intellektuellen Operation der Verallgemeinerung wie er auch andererseits Dispositionen zu bestimmten Bewegungen des Denkens bildet. Eine neue Struktur der Verallgemeinerung schafft dem Denken die Möglichkeit, auf eine neue und höhere Ebene der logischen Operation überzugehen (vgl. Wygotski 1974, 167ff.).

2.1.1.2 Evaluation der Legitimation

Kompensatorische Erziehung ist nicht schon deshalb legitim, weil sie für das subkulturelle Milieu einer soziokulturell-deprivierten Lebenswelt Partei ergreift, schon gar von einer normativen Position, die mögliche Defizite an den mittelständischen Bildungsvorstellungen mißt, die wiederum selbst begründungsbedürftig sind (vgl. Sozialisation ... 1969, 163). Der Erwerb einzelner intellektueller Fähigkeiten wird als funktional für die späteren schulischen Lernprozesse ausgewiesen. Dies impliziert zumindest ein partielles Übergehen der subjektiven Bedürfnisse und sozialen Erfahrungen der Kinder, und darüberhinaus - in bezug auf die Sprachdrillprogramme - die Unterschlagung der bekannten soziolinguistischen Kontroverse, die sich an der These entzündet hat, daß es einen strikten Zusammenhang zwischen dem den Lebenssituationen entsprechenden Rollenhandeln und dem Sprachverhalten gibt. Einerseits führte dieser Zusammenhang zu einer Diskriminierung jener Ausdrucksformen, die mit einem niedrigen sozioökonomischen Status korrelieren (vgl. Bernstein 1971: Defizithypothese). Andererseits wurde von Labov die soziale Relevanz von Sprachformvarianten betont, da sie "dem Sprecher Identifikationen als Mitglied einer sozialen Gruppe" (Hager u.a. 1973, 50) ermöglichen; Sprache erfüllt somit lediglich eine distinktive Funktion den Sprachformen anderer gegenüber (sogen. Differenzhypothese). Das Phänomen divergenter Sprachcodes wird also in der Theorie der Soziolinguistik qualitativ unterschiedlich bewertet. Da beide Hypothesen zu widersprüchlichen Bestimmungen über die Funktionen und Fähigkeiten führen, die die Kinder erwerben sollen, mangelt es an weiteren legitimationssträchtigen Argumentationszusammenhängen, die eine eindeutige begründete Entscheidung fundieren könnten.

Im Kontext der Defizithypothese werden Lernzielbestimmungen auf der Basis entwicklungspsychologischer Bedingungsanalysen herbeigeführt. Die Konstrukte der Intelligenz- und Entwicklungstests setzen normative Sätze der Entwicklungspsychologie über die kognitive und sprachliche Entwicklung des Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt um in empirische Meß-

instrumente. Sie bilden den Maßstab für die Beurteilung der individuellen intellektuellen Leistungsfähigkeit. Ergebnisse, die von diesen Standards abweichen, indizieren einen Mangel oder ein 'Defizit' in einem bestimmten Sektor der kognitiven Kompetenzen eines Subjekts. Auf der Grundlage dieses Testergebnisses erfolgt anschließend die Bestimmung von Lernzielen unter dem Aspekt der Kompensation der defizitären Fähigkeiten bzw. 'Funktionen'. Die operativen Fähigkeiten, deren Entwicklung gezielt zu fördern ist, dienen als Vorlage bei der Auswahl von Inhalten, an denen sich sodann die logischen Strukturen zunächst sachimmanent entfalten können sollen, die später auch auf andere Bereiche übertragungsfähig sind. Aus entwicklungspsychologischen Daten lassen sich infolgedessen nicht stringent Lernziele ableiten, die schon legitimiert sind, da sie eben nur mit den normativen Ansprüchen der Entwicklungspsychologie übereinstimmen, die in die Curriculumentwicklung unreflektiert übernommen worden sind und dort den Status von 'Setzungen' innehaben.

Als rechtfertigender Grund für das innerhalb der Entwicklungspsychologie idealisierte Bildungsziel als Bestimmungskriterium wünschenswerter Fähigkeiten für eine 'sozial benachteiligte' Schicht wird hervorgehoben, daß die Unterschichtskinder durch eine Erhöhung ihres Leistungsstrebens sowie ihrer technisch-instrumentellen Qualifikationen bessere Bildungschancen erhalten. Formal entspricht dies einer Parteilergreifung für die benachteiligten Kinder, die sich jedoch nicht auf eine materiale Analyse ihrer speziellen Bedürfnislage bezieht. Die Anpassung an den normkonformen Sprachgebrauch und an die mittelständischen Leistungsstandards sowie den Aufbau operationaler Erkenntnis- und Denkprozesse entspricht offensichtlich eher den kodifizierten Normen der Lehrplanentwicklung und den Selektionsinteressen der Institution Schule als den objektiven Handlungsanforderungen der Lebenssituationen der Kinder. Die Parteilergreifung für das benachteiligte Kind scheitert daran, daß sie kein Instrumentarium zur Erhebung der den Lebenssituationen der Kinder korrespondierenden Bedürfnislage in Anwendung bringt.

Die Curriculumentwicklung entzieht sich einer weiteren Begründungspflicht der von ihr befolgten Normen, indem sie auf die Legitimität der Grundschulerziehung verweist, an deren Lernziele und -inhalte sie sich orientiert.

Durch die schwerpunktmäßig kognitive Ausbildung an wissenschaftlichen Inhalten wird die affektiv - lustbetonte Entfaltung des Kindes unterbewertet. Einen gewissen Lernerfolg erfahren die Kinder nur in der Form, daß sie eine höhere Testpunktzahl erreichen können und nicht in der besseren Bewältigung von Konflikten in realen Handlungssituationen. Die Fähigkeiten, die an wissenschaftlichen Inhalten trainiert wurden, haben nur bedingt Relevanz für alltägliche Lebenssituationen. Dafür gibt es zwei Gründe: 1. Die technisch-instrumentellen Qualifikationen decken gegenüber dem Bereich des sozialen Handelns nur einen bruchstückhaften Ausschnitt der Lebensbewältigung ab, 2. der Transfer von abstrakten und fachimmanenten Fähigkeiten auf konkrete Handlungssituationen ist nur dort möglich, wo das Kind tatsächlich kognitive Strukturen erworben hat und es sich nicht bloß um mechanische Lerneffekte handelt (zur Transfertheorie vgl. Bergius 1972, 234ff.).

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Defizithypothese kein legitimes Kriterium zur Bestimmung von Qualifikationen enthält. Diese Qualifikationen stellen auch kein ausreichendes Kriterium zur Selektion von Inhalten dar, weil es neben diesen Inhalten noch andere geben kann, die für die Vermittlung wesentlich wichtigerer Qualifikationen bedeutsam sein könnten. Die Übung von Fähigkeiten und 'Kräften', die an den Inhalten in Funktion treten sollen, kann des weiteren vorweg nicht als unabhängig von der Struktur der Inhalte betrachtet werden. Denn der Begriff 'Bildung' gewinnt "nur im Hinblick auf die Bewegung von Kind und Inhalt" (Klafki 1975, 36) einen angebbaren Sinn.

2.1.2 Kompensation der Grundqualifikation des Rollenhandelns gemessen an idealen Interaktionsstrukturen

In einem anderen Modell kompensatorischer Erziehung basiert die Bestimmung eines Defizits auf Aussagen der Sozialisationsforschung. Demnach spiegelt sich die Qualität der familialen sozialen Struktur in den psychischen Strukturen des Subjekts wider. Im Interaktionssystem der Familie lernt das Kind milieuspezifische Rollenerwartungen. Dazu gehören elementare Fähigkeiten zur Strukturierung und Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt. Schichtspezifische Differenzen in den Grundqualifikationen sind in umfangreichen Sozialisationsforschungen nachgewiesen worden (vgl. Habermas 1968, Hurrelmann 1976). Herstellung von Chancengleichheit heißt nun nicht Nivellierung der Schuleingangsbedingungen, indem die benachteiligten Kinder in schulischen Aufgabenfeldern 'vor' -qualifiziert werden, sondern Kompensation der Lerndefizite der familialen Sozialisationsgeschichte, die sich restriktiv auf einzelne Persönlichkeitsmerkmale auswirkte. Die Optimierungsabsicht bezieht sich auf die von der Sozialisationstheorie identifizierten Grundqualifikationen, welche einerseits Bestandteile einer autonomen Ich-Organisation sind und andererseits als die Bedingungen idealer Interaktion fungieren. In diesem Zusammenhang fallen eine ganze Reihe von Lernzielentscheidungen: Soziale Sensibilität für die Wahrnehmung der Interessen anderer, reflektierte Befolgung von Regeln, Toleranz für unvollständige Bedürfnisbefriedigung (vgl. Krappmann 1973, 85), Beherrschung adäquater Formen der Konfliktbewältigung, Selbststeuerung (vgl. Oerter 1975 und 1975a, Stange/Stange 1974), Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit (vgl. Iben 1975), Kooperationsfähigkeit, Identitätsfindung, Frustrationstoleranz etc. (vgl. Hielscher 1974). Dieser Ansatz stützt sich auf folgende Hypothesen: - Es gibt basale menschliche Qualifikationen, die primär in der familialen Interaktion erworben werden. Die Sozialisationstheorie eruiert ihre Genese im Lichte kultureller, sozialer und psychischer Determinanten. Sie erhebt abweichende oder dys-

funktionale Qualifikationen ebenfalls als abhängige Variablen im Interaktionssystem. - Der Aufbau der Kompetenzen des Rollenhandelns ist lerntheoretisch planbar. Die Inhaltsfindung stellt eine zweitrangige Aufgabe dar.

2.1.2.1 Evaluation der Optimierung

Die Struktur des sozialisierten Individuums, so wie sie die Sozialisationstheorie beschreibt, ist selbst "immer auch ein idealtypisch-normativer Normalitätsentwurf und ein Entwurf von Handlungsmöglichkeiten gegen die Empirie der sozialisierten Subjekte" (Oevermann 1974, 32, Herv. v. Verf.). Dieser Entwurf ist kein einzigartig-objektiver, sondern variiert als eine Funktion der jeweiligen Sozialisationstheorie mit den sie beherrschenden Erkenntnisinteressen (vgl. funktionalistische versus kritische Sozialisationstheorie). Die Sozialisationstheorie beschreibt nicht konkrete beobachtbare Verhaltensweisen, sondern lediglich Kompetenzen als die Bedingungen der Möglichkeit von Handlungen. Bis jetzt liegen Rekonstruktionen der Regelsysteme der Sprache (Chomsky), der kognitiven Operationen (Piaget) und der Dialog-Universalien (Habermas) vor; diese Systeme werden von den Gattungssubjekten aufgrund einer angelegten generellen Fähigkeit gleichermaßen erzeugt. Nun stellt sich im Rahmen curricularer Überlegungen die Frage, ob es sich bei den Kompetenzen, die in der konkreten Auseinandersetzung mit Personen aktualisiert werden, ebenfalls um universale Kompetenzen handelt, die das Kind aufgrund einer universalen Gesetzmäßigkeit des Entwicklungsprozesses ohnehin ausbilden wird, oder aber um Kompetenzen, die erst durch Induktion und Interiorisierung der Interaktionsstrukturen konstituiert werden. Darauf gibt Oevermanns Analyse der Struktur der sozialisatorischen Interaktion eine Antwort. Für die Herausbildung dieser Interaktionsstruktur müssen sowohl universelle gattungsspezifische Struktureigenschaften als der generellen Möglichkeit der Hervorbringung von Interaktion angenommen werden sowie auch gesellschaftliche Bestimmungsmomente dieser Kompetenzen, deren Er-

werb die Teilnahme an Interaktion voraussetzt. Die Struktur der sozialisatorischen Interaktion (vgl. Oevermann 1976, 44) definiert die Bedingungen der Möglichkeit der Teilnahme an der Interaktion, die das Kind im interaktiven Lernprozeß progressiv entfaltet. Oevermann behauptet ferner den Primat der interaktiven Entwicklung gegenüber der Genese all jener Kompetenzstrukturen, die nicht auf einem autonomen Reifungsprozeß beruhen (Sprache, Kognition). "Über die Struktur der sozialisatorischen Interaktion vermittelt, werden - historisch gesehen - die gesellschaftlich spezifischen Formen der Naturbearbeitung und der sozialen Kooperation und - bezogen auf die strukturelle Differenzierung innerhalb einer Gesellschaft - die entsprechenden subkulturellen Ausformungen intelligenten Verhaltens und moralischen Handelns in die allgemeine kognitive und sprachliche Entwicklung eingehen und deren Strukturen spezifisch akzentuieren" (ebd., 46). Geht man vorerst davon aus, Interaktionskompetenz sei universal, dann lassen sich individuelle Differenzen auf der Performanzebene damit erklären, daß die Subjekte über unterschiedliche handlungspraktische Realisierungsstrategien ihrer Kompetenzen verfügen. Für die subjektive Aneignung dieser positiv die Performanz bestimmenden Faktoren kommen vielfältige Erklärungsversuche in Frage: Das psychodynamische Modell hebt ihre Abhängigkeit von der Qualität der affektiven Eltern-Kind Beziehung hervor, das psychoanalytische Modell behauptet einen Zusammenhang mit den Formen der Bewältigung individueller Tribschicksale und soziolinugistische Theorien führen die Strategien des Symbolgebrauchs auf eine Determination durch die soziale Struktur in den Sprachcodes zurück. Werden abweichende Handlungsweisen nicht durch 'Kompetenz'-defizite, sondern primär durch pathogene intersubjektive Beziehungen und Interaktionsstrukturen verursacht, dann müßte eine Sozialisationstheorie zuerst den Entwurf einer 'idealen' Interaktionssituation explizit machen, auf die sich das Kompensationsmodell berufen könnte. Auf dieser Folie erst würde die Beurteilung einzelner Interaktionsstrukturen und somit die Feststellung von Defiziten überhaupt möglich.

Die in diesem Ansatz proklamierten Lernziele wie etwa Kommunikationsfähigkeit und Toleranz sind terminologisch der Sozialisationstheorie entnommen. Auf diesem Abstraktionsniveau erfüllen sie jedoch nur die Funktion vager Richtziele. Für die konkrete Unterrichtsplanung müssen sie i.F. wünschenswerter Verhaltensweisen der Schüler operational definiert werden. Der Einwand, den H. Meyer gegen die Methode der Operationalisierung (vgl. Mager 1965) geltend macht, daß sie nämlich aufgrund der Übernahme behavioristischer Theoreme eine ganze Menge Weltanschauung mitkauft (vgl. Meyer 1973, Bogen 3,6), läßt sich auch umkehren für den Fall, in dem sich unter Verzicht auf die hermeneutische Kleinarbeitung des Sinns allgemeiner Zielformeln sehr kontroverses unterrichtliches Handeln unter dem Namen einer gemeinsamen Leitidee verbreiten kann. Das heißt aber nicht, daß dem Verfahren der Operationalisierung ein Kriterium zur Strukturierung unterrichtlichen Geschehens unterstellt würde, das wir gerade für die Transformation allgemeiner Lernziele auf die Unterrichtsebene benötigten.

Die Lernorganisation betreffend variieren die unterbreiteten Vorschläge. Ausgehend von den die Kompetenzmobilisierung hemmenden Faktoren wie Unkenntnis, Angst und Schock sollen die Kinder in der 'angstfreien' Interaktionssituation der Kindergruppe "verschiedene Verhaltensstrategien ausprobieren und mit Problemlösungen experimentieren dürfen. (...), daß alle Beteiligten ihre Erwartungen aussprechen können, damit über einen Ausgleich der Absichten und Hoffnungen sowie über die Aufstellung von Toleranzgrenzen verhandelt werden kann" (Krappmann 1973, 87). Eventuell verbirgt sich hinter dem Begriff der 'Verhandlung' die Vorstellung einer diskursähnlichen Unterrichtssituation. Offen bleibt dagegen der Bereich der möglichen Gegenstände der Verhandlung und insbesondere die Frage, wer über diese Gegenstände letztlich entscheidet. Ist es die offenkundige Absicht des einen, die ganze Gruppe zu beherrschen, oder gar die stillschweigende Hoffnung des anderen, einen Spielgefährten zu finden, ist es die scheinbare Intoleranz gegenüber den Vorurteilen anderer oder die

praktische Intoleranz im Verhalten gegenüber Außenseitern? Der Implikationszusammenhang zwischen Zielen und Methoden wird bedacht, dagegen bleibt die Frage der Inhalte ohne Belang. Es wird der Eindruck erweckt, daß die Vermittlung von 'Grund'-qualifikationen, die die Loslösung von den Inhalten offensichtlich notwendig machen, angesichts des allgemeinen 'gesellschaftlichen Entwicklungstrends' gerechtfertigt sei:

"wegen der sich immer unvorhersehbarer verändernden gesellschaftlichen Konfliktlagen (werden) Grundqualifikationen wie die der Informationsverarbeitung, rationaler Problemlösung, sozialer Sensibilität, humanitärer Standhaftigkeit und vernünftigen Ausgleichs zwischen legitimen Interessen immer wichtiger" (ebd., 91).

Hielscher (1974) hingegen formuliert in einem Trainingsprogramm einzelner Persönlichkeitsfaktoren komplexe Handlungsanweisungen, in denen implizit Entscheidungen über Ziel, Methode, Inhalt und Medium getroffen werden. Beispiel 'Identitätsfindung':

"Die Kinder verkleiden sich, tragen Masken und werden an den Bewegungen erkannt. Erfahrung: Die Bewegungen jedes Menschen sind einzigartig" (S. 111).

Diese illustrative Vorgehensweise vermengt die einzelnen Entscheidungsgrößen, so daß sie weder jeweils eigenständig noch im Verhältnis zueinander begründungsbedürftig erscheinen. Dadurch verliert der Zusammenhang zwischen der Planung der 'äußeren' Bedingungen des Lernens und der darin vorweggenommenen intendierten Verhaltensänderungen an lerntheoretischer Plausibilität.

2.1.2.2 Evaluation der Legitimation

In dieser Strategie kompensatorischer Erziehung dominieren Qualifikationen, die für die interaktive Teilnahme des Kindes an inner- und außerschulischen Lebenszusammenhängen relevant sind. Die Bestimmung der Grundqualifikationen wird als Aufgabe einer Sozialisationstheorie betrachtet. Den Zugriff auf eine bestimmte Sozialisationstheorie rechtfertigen aber nicht schon die wie auch immer emanzipatorisch deklamierten Lern-

ziele, über die in der Tat relativ einfach ein Konsens erreichbar sein wird (vgl. Hartmann 1970, 54). In die Sozialisations-
theorie geht immer schon ein Stück Gesellschaftstheorie ein.
Durch die Rekonstruktion von Sozialisationsprozessen gewinnt
sie ein Kriterium zur Bestimmung gesellschaftlicher Bedingungen
für eine gelingende Sozialisation. Gesellschaftliche
Strukturen sind dem Konzept der subjektiven Identitätsbildung
inhärent. Die Sozialisationstheorie nimmt somit ein politisches
Interesse hinsichtlich gesellschaftlicher Systemimperative
wahr, das - bezogen auf curriculare Zielsetzungen -
Legitimationspotentiale freisetzt.

Die schichtspezifische Sozialisationstheorie arbeitet insbesondere
graduelle Differenzen innerhalb einzelner Persönlichkeitsmerkmale
bei unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit heraus und mißachtet
die bedeutende Funktion des Zusammenwirkens mehrerer Merkmale
nur einer Schicht für die Ausbildung der sozialen Ich-Identität.
Eine schichtspezifische Analyse der Grundausrüstung des Subjekts
kann keine allgemeingültigen Qualifikationen aufdecken,
die zur Aufrechterhaltung einer jeden Identität erforderlich
sind, sondern nur die partikularen einer bestimmten Schicht
und auch kein schichtenunabhängiges und gleichfalls -
übergreifendes 'emanzipatorisches' Bildungsziel definieren.
Kompensatorische Erziehung, die sich allein durch eine
schichtspezifische Sozialisationstheorie begründet,
muß notwendigerweise deren Werturteile übernehmen
und ebenso wie diese den Bestand an Qualifikationen einer
Schicht als 'Grundausrüstung' festlegen, um deren
generelle Vervollständigung sie bestrebt sein wird.
Das Legitimationsproblem verschiebt sich auf das Problem
der Entscheidung über die Erkenntnisinteressen der
curricularen Grundlagenwissenschaft, das diese
Curriculumstrategie selbst nicht zu lösen beansprucht
und gerade deshalb normativen Implikationen willkürlich
Vorschub leistet.

Am Beispiel der Fähigkeit der Legitimationserzeugung läßt sich
die begrenzte Reichweite des explizierten Modells kompensatorischer
Erziehung demonstrieren. Legitimationserzeugung setzt

eine bestimmte Qualität der Kommunikationsfähigkeit der Subjekte voraus. Die Verlaufsform der Mittelschichtsozialisation bezeichnet Lorenzer (1972) im Gegensatz zum Psychosemodell der Unterschicht als 'neurotisches' Sozialisationsmodell. Im sprachlichen System kommt es dort zu einer punktuellen Desymbolisierung "bei mehr oder minder starker Veränderung des gesamten Symbolsystems in Richtung auf emotional isolierte Zeichenstrukturen" (ebd., 153). Da die Mittelschicht-Sozialisation also auch gestörte Interaktions- und Sprachformen aufweist, kann sie nicht den positiven Maßstab für die Legitimationsfähigkeiten bilden. Die Bestimmung der allgemeinen Bedingungen der Möglichkeit von Legitimationserzeugung verlangt einerseits eine Abstraktion von schichtspezifischen Differenzen, auf die sich eine Theorie gesellschaftlicher Legitimation wiederum rückbeziehen muß, andererseits muß diese Abstraktion schon im Lichte gesellschaftstheoretischer Überlegungen zu einem Modell der Legitimation vorgenommen werden.

2.2 Die Curriculumstrategie des disziplinatorientierten Ansatzes

"Die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe. (...). Der Wissenschaftsbestimmtheit des Lernens entspricht formal der Grundsatz vom Lernen des Lernens" (Deutscher Bildungsrat 1972, 33). Der 'disziplinatorientierte' Curriculumansatz realisiert weitestgehend diesen Anspruch. Er geht davon aus, daß in den Wissenschaften die Schemata kognitiver Verarbeitung existent seien, die für die Strukturierung kindlicher Erfahrung bedeutsam sind. Deshalb müssen die grundlegenden Strukturen der Disziplinen auf das Curriculum abgebildet werden (vgl. Tütken 1971 u. 1972, Tütken/Spreckelsen 1970). Aufgabe der Optimierung der Lernprozesse ist es, dem Kind eine frühzeitige Einsicht in jedes Wissensgebiet zu gewährleisten und ihm die Verfahrensweisen und Strategien der Problemlösung zu vermitteln. In den Wissenschaftsbereichen müssen elementare Grundbegriffe identifiziert werden (vgl. AK: VE 1973, 'Schlüsselbegriffe als Ordnungsprinzipien einer Didaktik').

"Das von den Grundbegriffen ausgehende Lernen ermöglicht dem Kind deshalb (weil es seine Information dann in Fächer einordnen kann, U.Z.) ein lebenslanges Verständnis. Darüber hinaus führt das Lernen der Grundbegriffe und der wesentlichen Beziehungen zu bedeutend komplexeren Denkformen, bei denen Verallgemeinerung und Abstraktion an die Stelle der konkreten Einzelheiten treten können" (Robison /Spodek 1968, 26).

Hypothesen dieses Ansatzes: - "Jedes Kind kann auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form erfolgreich gelehrt werden" (Bruner 1976, 128). - Für den Lernprozeß sind a. das Verstehen der grundlegenden Struktur eines Faches (und mithin die erhöhte Regenerationsfähigkeit des Gedächtnisses) und b. der durch die Struktur einer Disziplin ermöglichte Transfer (Übergangstransfer und Transfer von Prinzipien) von Bedeutung. - Um auch die neben dem Begreifen allgemeiner Prinzipien notwendige Einstellung des Subjekts gegenüber dem Lernen herauszubilden, eignet sich die Methode des 'entdeckenden Lernens'. Selbsttätiges Entdecken wird stimuliert durch eine hypothetische Unterrichtsform (vgl. Bruner 1972, 89).

2.2.1 Evaluation der Optimierung

Piaget (1976) erklärt die Genese der subjektiven Strukturen als eine progressive Gleichgewichtsherstellung, die von einer elementaren Struktur zu einer höheren führt. Kinder im Vorschulalter befinden sich auf der sogenannten 'präoperationalen' oder 'prälogischen' Stufe. An der Stelle der Logik steht hier noch der Mechanismus der Intuition. Die Aufgabenlösungen beruhen auf Wahrnehmungs- und Aktionsschemata, die in Vorstellungen übertragen und verinnerlicht werden. Das wichtigste Charakteristikum der Intuition ist die Irreversibilität.

Ist nun "die Struktur der Disziplinen eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung optimalen Lernens" (Phenix 1976, 116), so muß die Struktur des Lehrgegenstandes - denn

auch die Eignung des Stoffes für den einzelnen Lernenden muß berücksichtigt werden (vgl. Bruner 1974a, 203) - auf eine Ebene transformiert werden, die der psychischen Entwicklung des Kindes entspricht. Effektive, aber nichtsdestoweniger kindgemäße Lernangebote lassen sich etwa in Spiele einflechten.

"Mit dem Hebelarm beispielsweise können Kinder umgehen, ohne eine genaue Vorstellung von ihm zu haben, wenn sie nämlich auf einer Wippe herumturnen; dann sind ihnen die physikalischen Gesetze gleichsam 'in Fleisch und Blut' übergegangen. Das Kind kann auch zu einer intuitiven oder genauen bildlichen Wiedergabe des Hebelarms übergehen und es dabei zu einer beachtlichen geometrischen Genauigkeit bringen" (Bruner 1974a, 204).

Es sei unbestritten, daß das Kind beim Wippen verschiedene Fähigkeiten erwerben kann: motorische Fähigkeiten, die Fähigkeit, die Position des anderen einzunehmen etc., die allerdings die Kategorien des gegenstandsbezogenen Wissens nicht erfassen. Eine wesentliche Bedingung des Lernerfolges ist die Lernmotivation, d.h. die Bereitschaft, einen bestimmten Zielzustand mittels kognitiver, motorischer und sensorischer Funktionen zu erreichen (vgl. Heckhausen 1972). Das Interesse des Kindes wird insbesondere durch solche Problemsituationen geweckt, die "das Kind auf Grund seiner bisherigen Erlebnisse in seiner individuellen Subkultur als Wert empfindet" (Sears 1974, 38). Dem spielerischen Umgang mit Gegenständen kann nicht ohne weiteres eine Motivation unterstellt werden, die sich gezielt auf die wissenschaftliche Erforschung der Gegenstände richtet, als ob das Kind die verborgenen wissenschaftlichen Gesetze schon erahnen würde. Nimmt man an, daß in der familialen Sozialisation der praktische und spielerische Umgang mit dem Gegenstand gegenüber der wissenschaftlichen Einsicht in den Gegenstand überwiegt, dann wird sich die Motivation des Kindes zunächst vorrangig auf die Tätigkeit des Wippens und nicht auf die Erforschung des Hebelgesetzes richten. Natürlich lernt das Kind beim Wippen gleichzeitig einen Gegenstand kennen, an dem an späterer Stelle des Lernprozesses das Hebelgesetz exemplifiziert werden kann. Das anschauliche Bild, das das Kind von der

Wirkungsweise des Hebelgesetzes behält, ist nur ein Lernprodukt dieser Tätigkeit unter anderen. Das Lernangebot dieses Handlungsfeldes schließt einen ganzen Komplex von Fähigkeiten ein. Aus der Transformation der Struktur der Wissenschaften gewinnen wir jedoch nur isolierte wissenschaftszentrierte Lernziele, die dann allerdings - aufgrund der spezifischen Lernmöglichkeiten des Vorschulkindes - nachgängig mit konkreten Gegenständen vermittelt, also in den Kontext von Handlungssituationen reintegriert werden müssen.

Der letzte Schritt der wissenschaftsorientierten Didaktik bildet die Identifikation konkreter Problem- und Handlungsgegenstände, die für die Vermittlung wissenschaftlicher Strukturen und Methoden geeignet und zugleich dem psychologischen Entwicklungsstand adäquat sind. Diese Vorgehensweise sieht sich jedoch der Schwierigkeit konfrontiert, daß die "Entwicklungspsychologie (...) bei ihrem derzeitigen Wissensstand keine Kriterien zur Auswahl von Inhalten des Curriculums zu geben (hat)" (Aebli 1971, 54). Erfüllt die Entwicklungspsychologie die ihr zugeschriebene Hilfsfunktion nicht, scheint eher die umgekehrte Vorgehensweise geboten, über eine systematische Analyse komplexer Handlungssituationen Lerngegenstände zu bestimmen, deren wissenschaftliche Struktur die entsprechende Fachdidaktik erarbeitet.

Ein effizienter Lernprozeß erfordert Lerneinheiten, die entsprechend den Strukturen der Disziplinen konstruiert sind. Dieser Optimierungsgedanke könnte auf der Ebene des Curriculums die unerwünschte Nebenwirkung haben, daß die Festlegung auf die Organisation des Curriculums nach Wissenschaftsstrukturen in gewisser Weise schon die Auswahl der Fächer präjudiziert, die gelehrt werden sollen (vgl. Kliebard 1976, 146) und daß ferner infolge der Einschränkung auf Wissenschaften, die sich durch eine bewährte Struktur auszeichnen, nämlich Mathematik und Naturwissenschaft, die Struktur mathematisch-naturwissenschaftlichen Denkens zu der Struktur des Denkens überhaupt avanciert (vgl. Sauer 1976, 33). In den Curriculumkonzeptionen schlägt sich diese Tendenz realiter nieder. Dominiert in den Curricula der naturwissenschaftliche

Bereich gegenüber dem Bereich des sozialen Lernens, so kommen dafür zwei Ursachen in Betracht: Entweder sind die grundlegenden Begriffe und Operationen dieser Wissenschaft erst ungenügend erforscht oder aber diese Wissenschaft soll nicht gelehrt werden, da sie für den wissenschaftlich-technologischen Fortschritt der Gesellschaft wenig beitragen kann. Aus der ersten Annahme folgt, daß sich die Optimierung nur auf einen spezifischen Bereich eines Programms allgemeiner Bildung erstrecken kann, solange die Struktur dieser Wissenschaft nicht identifiziert ist. Das zweite Statement wirft ein legitimatorisches Problem auf (vgl. 2.2.2).

Die Kontinuität des Lernens wird dadurch gewahrt, daß die Struktur des Lerngegenstandes beherrscht wird (vgl. Bruner 1973, 31). Durch die Beherrschung eines Grundbegriffes vergrößert sich der Bereich seiner Anwendbarkeit. Der Transfer von Prinzipien oder wissenschaftlichen Methoden verlangt neben der Kenntnis einer allgemeinen Struktur auch das Wiedererkennen dieser allgemeinen Struktur in einem anderen fachspezifischen Bereich. Die Reidentifikation einer allgemeinen Struktur setzt aber voraus, daß es eine objektive Struktur in einer Wissenschaft gibt und diese formal benannt werden kann. Diese Bedingung ist im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich nicht einlösbar. Die Ermittlung von Strukturen erfolgt dort nach inhaltlichen Kriterien, die einer gesellschaftspolitischen Entscheidung obliegen (vgl. Sauer 1976, 33). Einsicht in die Strukturen von Handlungsprozessen und Lebenssituationen ist aber gerade ein wichtiges Element der produktiven Bewältigung von Konflikten. Wenn diese Strukturen dem Lernprozeß nicht vorgegeben werden können, dann muß sich das Lernen eben nicht mehr als die größtmögliche Anwendung einer 'guten' Struktur verstehen, sondern sich auch auf das Herausfinden relevanter Strukturen konzentrieren, die vom Bewußtsein evaluiert werden.

Das Ziel selbständigen Denkens vermindert sich dadurch, daß dem Bewußtsein das Potential an Strukturen von der Wissenschaft vorgegeben wird. Nicht das Reflektieren über diese Strukturen, sondern das Beherrschen und vielseitige Anwenden

ganz bestimmter Strukturen soll den Bildungsprozeß befördern. Damit beschränkt sich die subjektive Leistung auf das Nachvollziehen der in den Wissenschaften bewährten fundamentalen Strukturen.

Wichtige Ingredienzen des Lernprozesses sind Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Ausdauer bei der Aufgabenlösung, intrinsische Motivation und ein für die Entdeckung begeisterter Sinn (vgl. Bruner 1972). Diese das Lernen begünstigenden Bedingungen resultieren aus der grundlegenden Kategorie des Wissens. Die Realisierung nicht-kognitiver Lernziele wird in der disziplinierten Didaktik über die Verbesserung kognitiver Fähigkeiten angestrebt. Das Unwissen darüber, wie man sich Wissen aneignet, verhindert nämlich, daß aus dem Lernenden ein Konstruktivist wird, der sich "durch Sensitivität den kontrollierenden Bedingungen gegenüber, durch zusammenhängende Operationen, und durch organisierte Beharrlichkeit" (Bruner 1972, 92) auszeichnet. Für die Kumulation des Wissens wird hingegen ein Mindestmaß an affektiv-motivationalen Fähigkeiten benötigt, das der Lernprozeß selbst erzeugen muß unter Berücksichtigung familiensozialisatorischer Unterschiede (vgl. Schiefele 1974, 266ff., Stevenson 1974, 32ff.). Betont der Lernprozeß allerdings einseitig kognitive Qualifikationen, so wird die Steigerung der Lernfähigkeit nur bei jenen Erfolg haben, die aufgrund von kognitiven Kompetenzen ohnehin schon die erwünschten Lernfortschritte erbringen können und dadurch ihre Motivationsbasis noch erhöhen.

2.2.2 Evaluation der Legitimation

Die Legitimität wissenschaftlicher Lehr- und Lerngegenstände begründet sich in der Objektivität der Wissenschaft. Da das System der wissenschaftlichen Aussagen und Theorien durch intersubjektive Verfahrensweisen kontrolliert und als gültig und zuverlässig bewertet wurde, scheint auch seine curriculare Vermittlung gerechtfertigt. Wie aber steht es mit dem Postulat der Objektivität innerhalb der Wissenschaftstheorie?

Kuhn (1973) problematisiert die methodologischen Regeln des Kritischen Rationalismus unter wissenschaftsgeschichtlichem Blickwinkel. Er lehnt das Kriterium der Falsifikationslogik ab und hebt hervor, daß wissenschaftliche Ergebnisse aus einer 'scientific community' hervorgehen, deren Wissenschaftsprozess durch die gemeinsame Anerkennung eines Paradigmas geprägt wird. Ein Paradigma wird von der Forschergemeinschaft gebilligt und nicht mit rationalen Gründen verteidigt. Es etabliert sich dadurch, daß sich die Gemeinschaft durch die Überredungskünste Einzelner belehren läßt. Rationalität kann nur dort statthaben, wo ein Konsens über die Verbindlichkeit eines Paradigmas besteht. Es sind nicht methodologische Regeln, mit Hilfe derer ein Wissenschaftler über die objektive Leistungsfähigkeit rivalisierender Paradigmata und mithin über die wissenschaftliche Theorienwahl vernünftig entscheiden könnte (vgl. Ströker 1974, 50f.). Die Abhängigkeit der Maßstäbe, welche der theoretischen Prüfung der Objektivität wissenschaftlicher Aussagen zugrundeliegen, von dem normativen Bezugsrahmen, den das Paradigma liefert, macht das Postulat der Objektivität fragwürdig. Dies hat entscheidende Konsequenzen für die Epistemologie, deren Aufgabe die rationale Rekonstruktion und kritische Bewertung rechtfertigbarer Verbindungen in den Denkprozessen ist (vgl. Scheffler 1974, 140ff.). Kann sich die Beschreibung der inneren Struktur des Wissens nicht mehr durch Objektivität ausweisen, wird der Curriculumentwicklung die Legitimationsbasis entzogen. Dieser Legitimationseinwand verschärft sich noch durch ein anderes Argument. Die Epistemologie beschäftigt sich im Unterschied zur Psychologie nicht mit den Denkprozessen, wie sie wirklich ablaufen, sondern mit der "Konstruktion von Denkvorgängen so, wie sie sich ereignen müßten, wenn sie in einen konsistenten Zusammenhang gebracht werden sollen" (Reichenbach zit. n. Scheffler 1974, 141). Die psychologischen Operationen der Erzeugung und Entdeckung von Theorien verlaufen fast nie in den von der Logik vorgezeichneten Bahnen; diese werden erst im Rechtfertigungszusammenhang einer Theorie vonnöten, um Schritt für Schritt die logische Über-

zeugungskraft einer Gedankenkette nachzuweisen. Es erscheint folglich paradox, wollte Bruner das 'entdeckende' Lernen über die rekonstruierten Strukturen der Wissenschaften curricular planbar machen.

Ein wichtiger Schritt zur Entwicklung von psychischen Kompetenzen ist die Internalisierung komplexer kognitiver Strukturen (vgl. Bruner 1972, 95). Bruner bemüht sich jedoch nicht um die Erforschung der Transformation der Unterrichtsstrukturen in die kognitive Tiefenstruktur des Lernalters, sondern beschränkt sich auf die didaktische Transformation der Oberflächenstrukturen (genauer: der Wissenschaften) auf die Unterrichtsstruktur durch das Prinzip der Projektion (vgl. dagegen den multifunktionalen Transformationsprozeß Lenzen 1976a, 16). Das Legitimationsdefizit ergibt sich daraus, daß die Struktur des Unterrichts ungeachtet der Struktur der Interessenbasis der lernenden Subjekte identifiziert wird. Bruner weist zwar den "Anspruch der Parteilergreifung für das unmündige Subjekt" (Weniger 1965) nicht ab, versucht ihn aber erst auf einer Stufe der Curriculumentwicklung einzulösen, wo allein die Fachwissenschaft bereits die Unterrichtsstrukturen erschlossen hat. Diese Strukturen werden nachträglich 'kindgerecht' aufbereitet, indem sie in die kindliche Erfahrungswelt eingebettet werden. Dadurch verkehrt sich das von der bildungstheoretischen Didaktik definierte Verhältnis zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft. Die Didaktik interessiert sich nicht primär für die 'Sache' oder die Wissenschaften, sondern prüft unter eigenständigen pädagogischen Kriterien, ob das fachwissenschaftliche Angebot geeignet ist, dem Kind die Wirklichkeit zu erhellen (vgl. Klafki 1975, 101ff.). Ein Gegenstand soll nur dann zu einem Bildungsinhalt werden, wenn er gewisse Sollensvoraussetzungen hinsichtlich der Entwicklung des jungen Menschen zur mündigen Person erfüllt. Auf der Folie des Primats der didaktischen Frage erscheinen die Wissenschaften in der disziplinorientierten Didaktik kosmologisch überhöht, so als ob die Wissenschaften bzw. die korrespondierenden Schulfächer eis ipsis die tatsächliche Wirklichkeit der Subjekte repräsentierten.

Die Entscheidung über die Auswahl der Wissenschaften muß, da sie ohnehin nicht alle gelehrt werden können, die Fachwissenschaft der Didaktik überlassen; "das Vorhandensein bestimmter Wissenschaften (ist) nicht einmal die notwendige Voraussetzung für die Möglichkeit der Didaktik" (Klafki 1975, 113f.). Die Fachwissenschaft setzt nicht die Grenzen dessen, was lehrbar ist, sondern die Didaktik begründet, ob eine Fachwissenschaft gelehrt werden soll und welche anderen Gegenstände neben den expliziten Wissenschaften lehenswert sind.

Die Parteiergreifung für das Kind beschränkt sich nicht auf die Reflexion der Voraussetzungen und Bedingungen einer jeweiligen Entwicklungsstufe des Subjekts und der objektiven Ansprüche der Wissenschaften. Didaktische Entscheidungen müssen - nach der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie E. Wenigers - darüberhinaus auch im Hinblick auf die Ansprüche gesellschaftlicher Gruppen, der Kirche und des Staates gefällt werden. Der Staat ist der Garant dafür, daß diese Entscheidungen pädagogisch verantwortlich und nicht zugunsten einer gesellschaftlichen Gruppe ausfallen. Bruner umgeht bewußt die Ausgewogenheit der Herrschaftsansprüche der objektiven Mächte und den subjektiven Interessen der Schüler. Bei ihm setzen sich über die Wissenschaften gesellschaftliche Ansprüche ungebrochen durch. "Das dezentralisierte amerikanische Schulsystem hat sich immer auf die Möglichkeiten, die sich in der amerikanischen Industrie boten, eingestellt und wird dies wieder tun" (Bruner 1973, 83). Naturwissenschaften, Technologie und verwandte Fächer werden in ein Curriculum aufgenommen, weil es einen ökonomischen Bedarf an Technikern, Ingenieuren etc. gibt.

Die curricularen Produkte dieser Didaktik sind nicht legitimiert, weil in ihrem Entscheidungsprozeß nur die partikularen Interessen einer gesellschaftlichen Gruppe vertreten sind. Wie verhalten sich nun die disziplinären Qualifikationen zu der Legitimationsfähigkeit der Subjekte? Die Beherrschung wissenschaftlicher Fragestellungen verlangt vom Kind die Kenntnis fundamentaler Strukturen und Methoden. Das Kind

kann seine kommunikative Kompetenz solange aktualisieren, wie es eine Struktur oder eine Methode sucht. Sobald es die 'richtige' herausgefunden hat, wird sie zum Instrument des Denkens und nicht zum Gegenstand der Reflexion. An dieser Stelle wird die Kommunikation abgebrochen, anstatt sie fortzusetzen in einer Befragung des vermeintlich Objektiven der Wissenschaft. In einem wissenschaftsorientierten Unterricht terminiert die auszubildende Handlungskompetenz im kontrollierten Umgang mit den in den Bereichen der Wissenschaften verobjektivierten Begriffen und wissenschaftlichen Verfahren.

2.3 Die Curriculumstrategie des situationsanalytischen Ansatzes

J. Zimmer hat das von S. B. Robinsohn (1967, 1969) vorgeschlagene Strukturkonzept für die Curriculumentwicklung, das eine inhaltliche Curriculumversion über eine Bestimmung von Qualifikationen für Lebenssituationen vorsieht, für den Bereich der Vorschulerziehung modifiziert und konkretisiert. Dieser Ansatz ging auch in die Empfehlungen der Bildungskommission zur Einrichtung eines Modellprogramms im Elementarbereich ein. Sie schlägt vor, "bei der Entwicklungsarbeit von den realen Lebenssituationen der Kinder auszugehen und durch gezielte Förderung die Kinder instand zu setzen, ihre Lebenssituationen zu beeinflussen und zunehmend selbständiger zu bewältigen".... Am fruchtbarsten werden "deutlich umgrenzte Situationen des kindlichen Alltags in der Familie, in der Nachbarschaft, im Kindergarten, in der Grundschule" (Deutscher Bildungsrat 1973, 25) eingeschätzt.

Die Qualifikationen werden nicht aus pädagogischen Normen deduziert. Normen werden auf Situationen bezogen mit konstitutiv für die Bestimmung von Qualifikationen (vgl. Zimmer 1971, 364). Der Erwerb der Kompetenzen versteht sich dementsprechend als Instrumentarium zur Aufklärung und Autonomisierung fremdbestimmter Situationen (vgl.ebd.,) Die Handlungsfelder i.S. von 'Lernorten' werden im Diskurs zwischen Wissenschaftlern, Erziehern, Eltern, Kindern und anderen an den

Situationen Mithandelnden erschlossen (vgl. Zimmer 1973b, 685). Dieses Verfahren gewährleistet, daß sich die identifizierten Handlungsfelder durch ein elementares Interesse der Betroffenen hinsichtlich "der Verarbeitung und Bewältigung ihrer eigenen lebensgeschichtlichen Wirklichkeit" (Zimmer 1973a, 15, Herv. v. Verf.) auszeichnen.

Dem situationsbezogenen Curriculumansatz liegen im wesentlichen zwei Hypothesen zugrunde: - Die Einbeziehung der gesellschaftlichen Praxis der Betroffenen in den Bildungsprozess ermöglicht sowohl eine inhaltliche Konkretisierung der Qualifikationen autonomen und kompetenten Denkens und Handelns im Rahmen 'didaktischer Einheiten' als auch eine Bestimmung der Handlungschancen zur Veränderung der Situationsmerkmale, die diese Qualifikationen verhindern. - Durch den Bezug zu Lebenssituationen im Diskurs werden curriculare Entscheidungen legitimierbar.

2.3.1 Evaluation der Optimierung

Die Optimierung bezieht sich auf die Freisetzung des Anspruchs auf Selbstbestimmung des Subjekts. Emanzipation von Fremdbestimmung erfordert sowohl technisch-instrumentelle Qualifikationen als auch die Fähigkeit der rationalen Wahrnehmung von Interessen, um die jeweiligen Ziele und Absichten instrumenteller Handlungen in sozialen Kontexten erkennen zu können (vgl. Zimmer 1973b, 686). Soziales und instrumentelles Lernen soll miteinander verschränkt werden. Zimmer stellt an die Auswahl qualifikationsrelevanter Lebenssituationen folgende Bedingungen: 1. die Kinder wählen Situationen, in denen sie in der Gegenwart oder der näheren Zukunft handeln, 2. die Situationen sind real in den jeweiligen subkulturellen Milieus, 3. die Situationen sind im Rahmen pädagogischer Aktion beeinflussbar (vgl. Zimmer 1973a, 36ff.). Diese situativen Bedingungen einerseits und sozialisatorische Voraussetzungen seitens des Kindes andererseits sollen bei der Formulierung der Qualifikationen berücksichtigt werden. Die Vermittlung von Situations- und Sozialisationsvariablen scheitert aber an dem

unzulänglich formal definierten Konstrukt der Ich-Autonomie. Als Qualifikationen autonomen Handelns werden Normenflexibilität, Rollendistanz, Rollenflexibilität, Frustrationstoleranz, Bedürfnisrepräsentation und Empathie genannt und zur Verdeutlichung in Situationen expliziert. Ein Beispiel:

"Wenn die beiden (Rolf und Barbara, U.Z.) miteinander spielen und er immer nur den Schaffner und sie immer nur die einkaufende Hausfrau spielt, dann wird das Spiel langweilig. Wenn Barbara flexibel genug ist, um sich vorzustellen, wie sie an Rolfs Stelle den Zugführer oder eine Bäuerin, den Bahnhofsvorsteher oder seinen Hund spielen kann, dann beweist sie Rollenflexibilität" (AG : VE 1973b, 20, Herv. v. Verf.).

Die Situationen gelten als Quelle der Qualifikationsgewinnung (vgl. Zimmer 1973a, 46). Für die Bewältigung von Situationen ergeben sich aber aus den Situationen selbst noch keine Erziehungsziele, deshalb sollen die Qualifikationen auch in bezug zu den Zielen von Autonomie und Kompetenz bestimmt werden. Da in dieser Abstraktheit die Qualifikationen "lediglich Richtungen der Erschließung von Lern- und Erfahrungsprozessen bezeichnen" (ebd., 45), müssen genauere Qualifikationshinweise, also konkrete Strategien der Situationsbewältigung, erst in den jeweiligen Situationen diskursiv ermittelt werden, denn Qualifikationen sind im voraus nicht operationalisierbar, da die Situationen nicht gleichförmig und wiederkehrend erscheinen. Gilt der Diskurs als Ersatz für die curriculare Operationalisierung gar schon als eine voraussetzende Bedingung der Bewältigung der eigentlichen konfliktuären Situationen, so stellt sich erneut das Problem der operationalisierenden Lernzielbestimmung, nämlich der Diskursfähigkeit unter Berücksichtigung sozialisatorischer Voraussetzungen.

Des weiteren implizieren die Qualifikationen Autonomie und Kompetenz und auf der anderen Seite Diskursfähigkeit unterschiedliche Formen der Konfliktbewältigung. Während Zimmer (instrumentelle) Kompetenz als Kenntnisse und Fertigkeiten alternativer Lösungswege zur Zielerreichung und die Bewältigung von Situationen als das Herausfinden der effektivsten Strategie definiert, beschreibt Habermas (1971) kommunikative Kompetenz als sprachliche Fähigkeiten zur kommunikativen bzw.

diskursiven Aushandlung normativer Konsense. Lebenssituationen können lediglich strukturelle Bereiche von Qualifikationen und situative bzw. gesellschaftliche Bedingungen der Realisierbarkeit von Qualifikationen erhellen. Dagegen bleibt es noch Aufgabe einer umfassenden gesellschaftstheoretisch fundierten Theorie des sozialen Handelns, unter Vorwegnahme einer idealen Gesellschaftsform ein Kriterium zu konstruieren, das die Wahl einer bestimmten (entweder strategischen oder kommunikativen) Handlungsweise in einer bestimmten Situation zu begründen und ungerechtfertigte Ansprüche der Durchsetzung von Bedürfnisbefriedigung abzuweisen gestattet (vgl. Geulen 1975, 33). Aus Situationen ist ein solches Kriterium nicht zu gewinnen.

Formale Qualifikationen, die nur tautologisch auf die Situation zurückverweisen, sind eine Formel für die Erfüllung individualistischer und diffuser Wunschvorstellungen. Dies läßt sich am obigen Beispiel zeigen: B. sieht die optimale Lösung der langweiligen Situation in einem individuellen Rollenwechsel (Bahnhofsvorsteher oder Hund!). R. hingegen möchte vielleicht - bei gleichem Recht auf Bedürfnisrepräsentation - das gemeinsame Spiel fortsetzen, um seine Rolle als Schaffner und als Ehemann auszubauen. Er wirft B. mangelnde Empathie vor. Die Entwicklung der Autonomie des einen steht somit der des anderen im Wege. Rollenflexibilität im angegebenen Sinne ist bedeutungslos, weil an die Stelle von rigiden Geschlechterrollenmustern beliebig andere Verhaltensmuster treten können und somit das ursprüngliche Problem der Rigidität umgangen wird.

Die Zielsetzungen hinsichtlich der Qualifizierung der Subjekte und der Veränderung von Lebenssituationen erscheinen zunächst zirkulär. Autonomes Handeln realisiert sich, indem es sich auf die Veränderung von Situationsmerkmalen, wie etwa ungleich verteilte Macht, richtet. Sowohl autonomes Handeln als auch symmetrische Interaktionssituationen beschreiben einen idealtypischen Zustand. Da sich Handeln nur in Interaktionsbeziehungen herausbildet und gewisse situative Struk-

turmerkmale die Entfaltung von Handlungsspielräumen beeinträchtigen können, ist die Forderung nach einer Veränderung asymmetrischer Interaktionsstrukturen zunächst sinnvoll. Situationen konstituieren und reproduzieren sich andererseits nur durch das Handeln von Subjekten. Handlungsmuster haben sich in der primären Sozialisation herausgebildet und verfestigt, sie perpetuieren verzerrte Interaktionssituationen. Die Veränderung von Situationen kann also nur durch schon veränderte Fähigkeiten der Auseinandersetzung mit der Umwelt vorangetrieben werden. Da die Bestimmung der Qualifikationen in bezug auf idealtypisch antizipierte situative Merkmale erfolgt, die die Qualifikationen bewirken sollen, diese Qualifikationen aber nicht kontrafaktisch erzwungen oder 'verordnet' werden können, soll nun die Reflexion aus diesem Dilemma herausführen.

Hat das Kind nicht die Möglichkeit, in sozialen Beziehungssystemen durch Verinnerlichung von Verhaltensstrategien die Grundqualifikationen autonomen Handelns zu erwerben, könnte der Mechanismus der reflexiven Interpretation von Normen und Regeln, das Verstehen und Wissen der Bedürfnisse anderer, das Bewußtwerden von Liebesverlustängsten etc. (vgl. Sambach Gerstacker 1973, 170f.) das Kind zur Umstrukturierung von Verhaltensdispositionen veranlassen. Die intellektuelle Bewältigung von Konfliktsituationen soll dem Kind Handlungsalternativen eröffnen. "Das Lernen im Handlungsfeld verlangt, daß ein Wechselbezug zwischen Handeln und Reflexion hergestellt wird, damit die Kinder soziale Verhaltensweisen, -muster oder -strategien nicht blind übernehmen müssen, sondern sie sich unter einsichtigen Wertgesichtspunkten aneignen können" (Deutscher Bildungsrat 1973, A 35f.)¹⁾ Begriffe und kognitive Schemata sollen das Kind in die Lage versetzen, in einem Erkenntnisprozeß Regeln aus Handlungskontexten zu extrahieren.

1) Die mit "A" ausgezeichneten Zitate entstammen dem zweiten Teil des Buches, der allein von der Autorengruppe verantwortet wird, die in der Vorbereitung der Empfehlungen die Bildungskommission unterstützt hat.

Die gezielte Veränderung von Regeln würde jedoch voraussetzen, daß das Kind bereits seine objektiven Bedürfnisse wahrnehmen, in Vorstellungen projizieren und artikulieren kann. Selbst wenn es durch Rationalität gelingen könnte, die durch die sprachliche Sozialisation eingebauten Schranken des Bewußtwerdens tabuierter und verdrängter Bedürfnisse aufzubrechen, erforderten vernünftige Folgerungen bezüglich der Verhaltensmodifikationen stets eine wahrhaftige Aufklärung der subjektiven Bedürfnislage. Aber auch die Reflexion über Handlungsregeln drängt sich dem Subjekt nicht automatisch auf. Erst der subjektive Wille und die Bereitschaft, tradierte Verhaltensmuster in Frage zu stellen, fordert sie heraus. Rationalität ist weder für die Überwindung von Selbsttäuschung noch für den Abbau von Fremdbestimmung ausreichend. Im Lehr- und Lerngeschehen sind deshalb die fundamentalen motivationalen Voraussetzungen ebenso auszubilden wie die rationalen Strategien der Konfliktbewältigung, weil sie nicht kraft Rationalität hervortreten.

Fragen der methodischen Realisierung dieser Bedingungen bleiben in diesem Ansatz offen. Anstelle konkreter methodischer Entscheidungen werden die Intentionen, die schon für die Beschreibung der idealtypischen Situationsmerkmale ausschlaggebend waren, nochmals tautologisch umformuliert: "Spiel- und Lernformen, die Ich-Autonomie und emotionale Sicherheit bei den Kindern aufbauen und ihnen Kompetenzen zur Lebensbewältigung vermitteln sollen, müssen im Elementarbereich ein entspanntes Feld schaffen, das frei ist von Leistungsdruck und angsterzeugenden Erwartungen oder Sanktionen" (Deutscher Bildungsrat 1973, A 42). Es erhalten solche Spiel- und Lernformen den Vorzug, die geeignet sind, Abhängigkeiten zu mindern, Angst abzubauen, kooperatives Handeln anzuregen... (vgl. ebd.).

Die vorläufig abstrakt formulierten Qualifikationen und methodischen Prinzipien der Optimierung des Lernprozesses sollen auf dem Wege diskursiver Begründungen konkretisiert werden. Das entspricht zum einen dem Postulat, Optimierung solle sich

auf legitimierte Lerngegenstände beziehen, supponiert aber gleichzeitig die Legitimationsfähigkeit der Subjekte. Erstreckt sich Optimierung selbst bei defizitärer Diskursfähigkeit der Subjekte auf die 'scheinbar' diskursiv gewonnenen Lerngegenstände, setzt sich der Lernprozeß der Gefahr aus, die gleichen Fehler der sozialen Wirklichkeit unkontrolliert zu reproduzieren. Soll aber andererseits in den Prozeß der Optimierung gleichzeitig die Beförderung der Legitimationsfähigkeit der Subjekte einbezogen werden, so wird dem Verfahren der Lernziel- und -methodenfindung im situationsorientierten Ansatz wiederum mangelnde Legitimationserzeugung eingestanden. Bestätigt sich diese Vermutung (vgl. 2.3.2), muß situationsorientierte Didaktik ein anderes Verfahren der Konkretisierung von Qualifikationsansprüchen in Anwendung bringen.

2.3.2 Evaluation der Legitimation

Die Entwicklung eines Vorschulprogramms mit demokratischen Zielvorstellungen muß in einer demokratischen Organisation, d.i. ein gemeinsamer Diskurs mit allen Beteiligten, stattfinden (vgl. AG : VE 1974b, 13). Aufklärung ist nicht nur in der Zieldimension des Curriculums zu postulieren, sondern im Konstruktionsprozeß des Curriculums freizusetzen und einzulösen. Situationstheorie konstituiert sich in einem praxisorientierten Diskurs, "in den gleichermaßen theoretische Ansätze und Erklärungsversuche wie das Selbstverständnis und die Handlungskompetenz der in der Situation Beteiligten eingehen" (Hemmer 1973, 75). Der Wissenschaftler kann Vermutungen über bedeutsame Handlungsfelder anstellen und darauf sich beziehende wissenschaftliche Aussagen vermitteln. Der Erzieher verfügt über die Kenntnisse der Lebenswirklichkeit der Kinder sowie über Erfahrungen im Umgang mit situationsbezogenen Problemen. Die Eltern müssen bei der Erschließung von Situationen beteiligt werden und den Prozeß der Selbstaufklärung mitvollziehen. Dadurch könnten Konflikte und Entfremdungen zwischen Eltern und Kindern vermieden werden. Kinder

sollen an den Recherchen über Situationen und an der Thematisierung von Problemen ihrer Lebensbereiche mitwirken (vgl. Zimmer 1973a, 34ff.). Legitimation curricularer Entscheidungen wird an die Basis der Betroffenen delegiert. (In diesem Verfahrensmoment 'offener' Curriculumentwicklung - vgl. Moser 1975a - liegt der gravierende Unterschied zur situationsanalytischen Didaktik im urheberischen Sinne.)

Ungeachtet der Legalitätsproblematik diskursiver Entscheidungen treten im Diskursprozeß Restriktionen i.F. von Kommunikationsstörungen der Subjekte auf, die befürchten lassen, "daß der zustandgekommene Konsensus 'ideologisch' bleibt, weil er aus der Sprache des Diskurses erwachsen ist, die sich den Problemen bestimmter Lebenswelten verschließt" (Lenzen 1975, 251). Diese Kompetenzdefizite versuchen J. Zimmer u.a. zu kompensieren. 'Professionalisierung' der Beteiligten soll die partielle 'Sprachlosigkeit' der jeweiligen Gruppen beseitigen. Die Entwicklungsarbeit eines Curriculums soll komplementär dazu die interne Fortbildung der Beteiligten vorantreiben und die Bereitschaft aller wecken, gruppendynamische Konflikte solidarisch zu verarbeiten (vgl. Zimmer 1973a, 58). Die Bedingungen des Entscheidungsprozesses werden jedoch nur in einem langwierigen Lernprozeß im Rahmen der Partizipation der Betroffenen hergestellt werden können. Diskursive Entscheidungen sind nie als 'endgültige' Produkte zu betrachten; im Verlauf des zunehmenden Kompetenzerwerbs der Betroffenen erweisen sie sich stets als revisionsbedürftig. Um den Unterrichtsprozeß jedoch fortsetzen zu können, müssen spontan Entscheidungen gefällt werden. Diskursive Lernziel- und Methodenfindung würde den Unterrichtsablauf nicht nur ständig unterbrechen, sondern teilweise auch paralysieren, weil sie die faktische Folgenhaftigkeit des Lernprozesses hinauszögert und durch spätere diskursive Entscheidungen evtl. wieder aufhebt.

Die Legitimationsstrategie der Partizipation der Betroffenen kann sich nicht davor schützen, daß sich die Entscheidungen gegen die eigenen Intentionen der Betroffenen wenden, insofern wichtige psychologische, fachwissenschaftliche und fach-

didaktische Kriterien bei der Entscheidungsfindung vernachlässigt werden (vgl. Lenzen 1976c, 147) und ein als Verfahren eingesetztes Diskurskonzept die inhaltliche Gültigkeit und Legitimität des Entscheidungsproduktes nicht mehr überprüfen kann.

3 Verständigung und Legitimation

Ein Verständigungsprozeß zwischen Individuen hat grundsätzlich zwei miteinander verschränkte Funktionen: einmal die der 'Selbst'-konstitution des Subjekts, zum anderen die der Reproduktion handlungsrelevanter Normen eines Gesellschaftssystems. Im Lernprozeß internalisieren die Subjekte die Normen einer vorgefundenen Kommunikationspraxis, die sie selbst, wenn sie am Handlungsprozeß erfolgreich teilnehmen wollen, befolgen werden. Normen wirken regulativ auf die äußeren Handlungs koordinierungen und erzeugen angemessene kognitive Schemata im Subjekt. Treten in einer Situation Mißverständnisse (Konflikte) auf, die darauf zurückzuführen sind, daß die interagierenden Subjekte miteinander unverträgliche normative Einstellungen haben, so können die Subjekte die Richtigkeit von Normen in legitimatorischen Akten überprüfen oder aber strategisch handeln. Eine diskursive Lösung der Meinungsverschiedenheit würde bedeuten, daß sich die Kontrahenten von der Richtigkeit der Normen überzeugen lassen und ihr Handeln unter diesen 'gerechtfertigten' Normen fortsetzen werden. Würde sich in der Situation keine Änderung in diesem Sinne ergeben, so hieße das, daß es nur irrtümlicherweise so geschienen hat, als läge eine Meinungsverschiedenheit vor, in der Tat aber alle Meinungen identisch waren.

In diesem Abschnitt wird nun auf einer nächsten Stufe das Legitimationsproblem untersucht anhand der Theorien konsensueller Wahrheitsfindung. Diese Theorien können in der Didaktik sinnvollerweise nur dann rezipiert werden, wenn die formalen Bedingungen, die an Diskurse geknüpft sind, unter dem Interesse an Legitimität des Bildungsprozesses konstruktiv gewendet werden können. Sicherlich ist es nicht sehr aussichtsreich, Bedingungen als Strategien der Legitimitäts~~erzeugung~~ umzuformulieren, die unter den empirischen Gegebenheiten der gesellschaftlich-sozialen Verhältnisse sowie auch denen der subjektiven Entwicklungsgeschichte nicht existent sind. Das bildungsplanerisch Machbare erstreckt sich aber in jedem Fall auf die graduelle Befähigung der Subjekte zur Legitimation durch

Ausbildung entsprechender Kompetenzen.

3.1 Das Modell des Praktischen Diskurses

Habermas beschreibt Diskurse als jene Form der Kommunikation, in der wir keine Information, "sondern Argumente (austauschen), die der Begründung (oder Abweisung) problematisierter Geltungsansprüche dienen" (Habermas 1973a, 214). Diskurse gehen von zwei Bedingungen aus: 1. Suspendierung von Handlungszwängen, so daß nur noch das einzige Motiv der kooperativen Verständigungsgemeinschaft existiert und 2. Virtualisierung von Geltungsansprüchen, um Gegenstände der Erfahrung hypothetisch unter dem Gesichtspunkt möglicher Legitimität zu behandeln (vgl., ebd.). In der Kommunikation unterstellen wir mit den Sprechakten vier Geltungsansprüche: 1. Verständlichkeit des pragmatischen Sinns der interpersonalen Beziehung und des propositionalen Gehalts einer Äußerung, 2. "Wahrheit der mit dem Sprechakt gemachten Aussage" (ebd., 220), 3. "Richtigkeit der Norm, als deren Erfüllung der ausgeführte Sprechakt gelten darf" (ebd.), 4. "Wahrhaftigkeit der einzelnen Subjekte" (ebd., 221f.). Nur die beiden Geltungsansprüche der 'Wahrheit von Aussagen' und der 'Richtigkeit von Normen' sind diskursiv einlösbar. Der Sinn von Geltungsansprüchen besteht gerade darin, daß sie diskursiv einlösbar sind. Diese Behauptung erstreckt sich "aber keineswegs auf bestimmte Strategien zur Gewinnung wahrer Aussagen oder richtiger Gebote" (ebd., 239).

Richtig ist, daß die Konsensustheorie den Status einer Meßtheorie hat. Zu einem gegebenen Moment, in dem wir einen Diskurs führen, können wir nicht feststellen, ob wir uns dennoch über die Wirksamkeit gewisser Handlungszwänge täuschen. Der Vorgriff auf eine ideale Sprechsituation ist ein "kritischer Maßstab, an dem jeder faktisch erzielte Konsensus auch in Frage gestellt und daraufhin überprüft werden kann, ob er ein hinreichender Indikator für einen begründeten Konsensus ist" (ebd., 258). Zugleich ist er aber auch "eine im Kommunikationsvorgang operativ wirksame Fiktion" (ebd.). Auf die letztgenannte Funktion kommt es mir an. Die Unterstellung, daß die

ideale Sprechsituation 'wirklich' sein kann, ist im Handlungszusammenhang nur dann wirksam, wenn wir uns schon immer bemühen und auch weiterhin bemühen werden, die ideale Sprechsituation herbeizuführen. Die Institutionalisierung von Diskursen widerstrebt nicht der Logik des Diskurses, die 'die universalpragmatischen Bedingungen der Möglichkeit der Rechtfertigung von Normen' expliziert, wenn sie auch "zu den schwierigsten und gefährdetsten Innovationen der Menschheitsgeschichte (gehört)" (ebd., 265). Die Diskurstheorie ist darin wirksam, daß sie, indem sie mit der idealen Sprechsituation eine bessere Lebensform vorspiegelt, Motivationen erzeugt, die sich auf die Einholung dieser Lebensform richten. Diese Motivation liegt m. E. schon der Konzeption der Diskurstheorie zugrunde. Das Interesse Habermas', die formalen Eigenschaften von Argumentationszusammenhängen konsensueller Legitimation zu eruieren, kann sich für einen Bildungsplaner, der für sich den Anspruch der Legitimation reklamiert, nur sinnvoll als ein in die Zukunft gerichtetes Interesse dartun. Als Wahrheitskriterium dient der Diskurs dem Nachweis, ob wir einen echten Diskurs geführt haben, er dient m. a. W. der Feststellung, ob wir mehr oder weniger zufällig der gleichen Struktur in unserer Argumentation gefolgt sind, die in der Logik des Diskurses skizziert ist, um berechtigterweise unsere Entscheidung als konsentiert betrachten zu können. Als solches Kriterium erfüllt die Diskurstheorie lediglich eine empirische retrospektive Funktion, die für den Bildungsprozeß folgenlos bleibt.

3.1.1 Diskurs als Verfahren der Legitimation

Das bildungstheoretische Interesse an Legitimation (insbesondere von Lehrplankonstrukteuren, von Lehrer und Erziehern etc.) ist identisch mit dem Interesse an der Vermittlung entsprechender Kompetenzen, weil Legitimation an die Intersubjektivität der sprachlichen Kommunikation mit anderen gebunden ist und nicht von einem einzelnen Individuum monologisch kraft Reflexion realisiert werden kann. Das heißt nicht, daß Erzieher jene Fähigkeiten, an praktischen Diskursen teilzunehmen,

auch schon immer aktualisierten, sondern lediglich, daß sie aufgrund ihrer ontogenetischen Entwicklungsstufe des postkonventionellen moralischen Bewußtseins (Kohlberg) über die entsprechenden Kompetenzen theoretisch verfügen (vgl. Habermas 1973a, 263). Die Aktivierung der Legitimationsfähigkeiten seitens des Erziehers und der Erwerb von Handlungspraktiken seitens der Schüler sind eingebettet in die Interaktionsstruktur zwischen Erzieher und Schüler. Diese Interaktionsstruktur kann nicht identisch sein mit der des Diskurses, weil sie daraufhin angelegt ist, Handlungsfähigkeit zu erzeugen, die der Diskurs bereits voraussetzt.

Führte man mit Kindern einen praktischen Diskurs, bliebe die Kommunikationsstruktur grundsätzlich anomisch. Der wie auch immer zwangsvoll eingerichtete Diskurs erhöht 1. weder die Legitimationsfähigkeit der Subjekte noch 2. die Legitimität unterrichtlichen Handelns.

ad 1.: In der kritisch-kommunikativen Didaktik wird die Ansicht vertreten, in diskursiven Prozessen erhöhe sich die Legitimationsfähigkeit der Subjekte durch 'Einsicht' in die kommunikativen Strukturen der edukativ-gesellschaftlichen Praxis (vgl. Schäfer/Schaller 1971, 207f.). Der Diskurs kann die Subjekte nicht über mangelnde kommunikative Qualifikationen aufklären, da sich die Subjekte ihrer Kompetenzen nur in dem Maße bewußt werden, wie sie über die Möglichkeit der Selbstreflexion entsprechend ihrer Entwicklungsstufe verfügen und sie im Diskurs einsetzen. Die Beurteilung der Diskursfähigkeit einzelner Teilnehmer wäre nur diskursiv möglich. Metadiskurse können jedoch nicht geführt werden, da für sie ebenfalls die Supposition vorgenommen werden müßte, daß die Bedingungen für das Eintreten in einen Diskurs erfüllt sind (vgl. Habermas 1971, 135). Der Diskurs kann also selbst nicht noch jene Kompetenzen erzeugen, auf deren Basis er funktioniert.

Es ist anzunehmen, daß sich die Diskursfähigkeit entwicklungsgeschichtlich auf der höchsten Stufe der kommunikativen Kompetenz herausbildet ähnlich wie das formale Denken auf der höchsten Stufe der Intelligenzentwicklung (vgl. Piaget 1972).

Aus der Logik lassen sich jedoch nicht wie von einer 'äußeren' Norm die Strukturen ableiten, die das Kind in seiner Entwicklung nacheinander bildet, indem es seine Erfahrung organisiert. Ebenso wenig können wir auf der Grundlage der formalen Bedingungen des Diskurses die Struktur der kommunikativen Kompetenz zu einem bestimmten Zeitpunkt auf die ontogenetische Entwicklung projizieren. Die entwicklungspsychologische Aufarbeitung der Diskursfähigkeit muß ihre Entstehung im Kontext von Handlungszusammenhängen klären. Am Beispiel der Wahrhaftigkeit des Sprechers, die als Bedingung diskursiver Entscheidungen nur in Handlungszusammenhängen überprüft werden kann, wird die Verschränkung von Handlung und Diskurs deutlich. Die Erzeugung der Wahrhaftigkeit durch Überwindung systematisch verzerrter Kommunikation leistet die nicht handlungsentlastete Gesprächsform des 'therapeutischen' Diskurses (vgl. Habermas 1973a, 259f.). Der therapeutische Diskurs schafft am Ende eine Bedingung, die für den Eintritt in den praktischen Diskurs gefordert werden muß. Insofern scheint die Erzeugung der Diskursfähigkeit - wenigstens teilweise - auf Kommunikationszusammenhänge außerhalb des praktischen Diskurses verwiesen. Der Stellenwert der 'idealen Sprechsituation' innerhalb der Didaktik läßt sich nun folgendermaßen bestimmen: Die Konsensustheorie formuliert die Bedingungen der Rechtfertigung normativer Ansprüche i. F. von kommunikativen Strukturen. Die Didaktik faßt diese Bedingungen als idealisierte Subjektkompetenzen auf und fragt nach den interaktionistischen Lernprozessen, die diese Kompetenzen befördern.

ad 2.: Eine Didaktik, die die Strategie der Erzeugung der Bedingungen des Diskurses mit dem Diskurs identifiziert, führt zu offensichtlich trügerischen Bildern legitimer Entscheidungen sowie zu einer Pervertierung des Verfahrens der Rechtfertigung selbst. Der Umstand, daß Kinder noch nicht die Eingangsbedingungen des praktischen Diskurses erfüllen, läßt sich auch mit Hilfe unterrichtsmethodischer Arrangements (Rollenspiel) und durch verbalen Druck auf externe situative Bedingungen nicht verleugnen. Ist das Gelingen der Ich-Identität abhängig von der Struktur 'reinen kommunikativen Handelns', indem "sich

die Individuen selbst an dem Bildungs- und Willensbildungsprozeß einer gemeinsam erst zu entwerfenden Identität (beteiligen)" (Habermas 1976, 107), so kann dies nicht in gleichem Maße für die diskurssimulierende Tätigkeit gelten. Betreibt man die Simulationen mit ebensolcher Ernsthaftigkeit wie Diskurse, dann müssen auch hier die 'verallgemeinerungsfähigen'-Interessen als gerechtfertigt anerkannt werden, d. h., die herbeigeführten Entscheidungen müssen für die Betroffenen Verbindlichkeit haben dürfen. Angesichts der defizienten Sprach- und Handlungsfähigkeit der Kinder ist nicht auszuschließen, daß diese Verbindlichkeit dann auch für ungerechtfertigte Bedürfnisinterpretationen beansprucht werden muß. Werden andernfalls Diskurse nur um ihrer selbst willen eingerichtet und die Entscheidungen nicht rückgekoppelt an die Gegenstände der kommunikativen Praxis, verliert der Diskurs seinen eigentümlichen Sinn der Überprüfung und Abweisung der Vernünftigkeit von Interessen. Dieser Sinn hätte überhaupt die einzige Motivation sein können, Diskurse zu führen.

Der praktische Diskurs als ein funktionales Äquivalent für die Parteilergreifung des Pädagogen für den unmündigen Schüler mündet in pädagogische Verantwortungslosigkeit, wenn die Bedingungen des Diskurses offensichtlich nicht gegeben sind und auch nicht in anderen kommunikativen Prozessen erzeugt werden.

3.2 Das Modell der Dialogischen Rechtfertigung

Das Verfahren der 'Dialogischen Rechtfertigung' der sogen. Erlanger Schule steht unter dem Anspruch, die Verträglichkeit von Begehrungen herzustellen. Damit wir in einer Beratungssituation über die Annahme einer Begehrung beschließen können, müssen wir eine gemeinsame Terminologie vereinbaren. Die methodische Normierung der Sprache muß die Umgangssprache 'transzendieren', weil sie "keine in generellen Sätzen und Normen niedergelegten vernünftigen Einsichten (enthält)" (Kamlah 1972, 48). Die Logische Propädeutik stellt im Bemühen um Wahrheit die Lehre des vernünftigen Redens auf. Mißverständnisse in der

Rede entstehen durch die Mehrdeutigkeit und Kontextabhängigkeit von Gebrauchsprädikatoren; sie können durch die explizite Vereinbarung von Termini von vornherein vermieden werden (vgl. Kamlah/Lorenzen 1967, 71). Ein Terminus wird exemplarisch eingeführt, indem die Gesprächsteilnehmer solange Vorschläge einbringen, bis man sich geeinigt hat. Gleichzeitig werden Prädikatorenregeln festgelegt. Sie erlauben die Verknüpfung mehrerer Prädikatoren und haben die Form $x \in P \rightarrow x \in Q$ (Beispiel: Wenn gilt 'der Gegenstand ist rot', dann gilt auch 'der Gegenstand ist farbig'). Die gemeinsame Vereinbarung eines Terminus in einer Sprache heißt, daß einem Gegenstand der Prädikator 'P' mit Recht zugesprochen werden kann, wenn jeder andere der Sprachgemeinschaft, der gutwillig (= nicht absichtlich täuschend) und vernünftig (= frei von Emotionen, Traditionen und Gewohnheiten im Reden) ist, nach geeigneter Nachprüfung dieselbe Prädikation anstellen würde (vgl. ebd., 118).

3.2.1 Die Methode der Konfliktbewältigung

Die logische Disziplinierung des Argumentierens bezieht die praktische Ethik auf die Begründungen unseres Handelns. Es ist ihre Aufgabe, Prinzipien der Konfliktbewältigung durch Rede aufzustellen (vgl. Lorenzen/Schwemmer 1975, 152). Eine Konfliktsituation liegt dann vor, "wenn die Zwecke bzw. die Aufforderungen zur Verfolgung bestimmter Zwecke miteinander unverträglich sind" (ebd., 158). Die praktische Beratung schließt einen theoretischen Teil über geeignete Mittel zu verfolgten Zwecken und einen praktischen Teil über Zwecke ein. In der theoretischen Beratung wird eine Vermutung, daß Handlung x den Zustand A bewirke, in Form einer Behauptung vorgetragen. 'Wahre' Meinungen gelten als 'Wissen'. Die Beseitigung von Konflikten ist nur über eine Veränderung von Zwecken durch Bedürfnis- und Interessenkritik möglich.

Die Beratungssituation wird durch zwei Prinzipien konstituiert:

1. Das Vernunftprinzip. Es legt die Stufen einer vernünftigen

Gemeinsamkeit fest: a) gemeinsamer Sprachgebrauch, b) der Sprecher nimmt selbst die Aufforderungen, die er vorträgt, an, c) die Bewältigung einer Konfliktsituation wird verallgemeinert, so daß die Wörter für jeden lehrbar und die Sätze für jeden annehmbar sind (vgl. ebd., 162). Für die praktische Beratung schreibt dieses Prinzip folgende Schritte vor: a) Angabe des Zweckes der Handlung (= Mittel), b) Ableitung der Zwecksetzung aus einer Norm. Das 'praktische Vernunftprinzip' besteht in einer gemeinsamen Annahme von Normen, d. h., daß eine zur Begründung eines Zwecks herangezogene Norm auch als Grund für alle weiteren Zwecksetzungen zugelassen wird (vgl. ebd., 163). Das Vernunftprinzip soll 'bloß subjektive' Zwecksetzungen ausschließen; es entspricht der Forderung, die Subjektivität zu 'transzendieren' (vgl. ebd., 164). 2. Die Begründung von Normen untersteht dem Moralprinzip. Es wird eine Normenstruktur angenommen, die sich nach Sub- und Supernormen gliedert. Unverträgliche Subnormen (oder Unterzwecke) können eine gemeinsame Supernorm (oder Oberzweck) haben. Die Beseitigung von Konflikten regelt das Moralprinzip durch das folgende Vorgehen: "Stelle in einer Konfliktsituation fest, ob es miteinander verträgliche Supernormen zu den Normen gibt, die als Gründe für die miteinander unverträglichen Zwecke benutzt werden, und stelle zu diesen Supernormen Subnormen auf, die miteinander verträglich sind" (ebd., 167). Die neuen Subnormen gelten als begründet oder 'gerechtfertigt'. Das Vernunft- und Moralprinzip sind ihrerseits nicht noch begründbar. Jemanden zur Befolgung dieser Prinzipien zu bewegen gelingt, indem "wir eben mit ihm diese Prinzipien gemeinsam zu befolgen versuchen" (ebd., 169) und ihm dabei die Einsicht in den Mechanismus der Unterordnung der Handlungen unter Zwecke und die Überordnung von Oberzwecken über Unterzwecke bei der Handlungsvorbereitung gestatten.

Das Wissen von den Normen, welche als Gründe für Zwecke benutzt werden dürfen, untersteht den Prinzipien der Bildung praktischen Wissens. Praktische Wissensbildung entspricht dem Zweck der Lehrbarmachung der Konfliktbeseitigung, der sich in dem Bedürfnis der Menschen nach Befriedigung ihrer Bedürfnisse,

die in Konfliktsituationen verhindert ist, begründet. Zuerst werden über eine historische Rekonstruktion der Entstehung von Zwecken Hypothesen über faktisch verfolgte Zwecke gewonnen, die in der Phase der Enthistorisierung für das Normensystem von Betroffenen prädisiert werden. Die praktische Befolgung dieser Normen wird in einer empirischen Nachprüfung erhoben. Die faktische Genese des Normensystems wird sodann kritisch beurteilt (normative Genese), indem in der Beratungssituation die Entwicklungsschritte der Normen wiederholt und die faktisch befolgten Normen wie Vorschläge behandelt werden, um nachzuweisen, ob diese Normen auch bei Anwendung des Vernunft- und Moralprinzips zustande gekommen wären. Diese Prinzipien sind zur Bildung praktischen Wissens erforderlich, sie führen "aber ohne eine Deutung der Handlungen und Zwecke mit Hilfe einer Bedürfnisgenese, auf die sie angewendet werden können, nicht zu einem praktischen Wissen" (Schwemmer 1974a, 94). Die Spiralbewegung zwischen normativem und faktischem Verstehen nennen Lorenzen und Schwemmer in Anlehnung an Hegel dialektische Methode, die uns gestattet, uns als Kulturwesen zu begreifen (vgl. Lorenzen 1974, 96).

Kambartel expliziert die methodischen Regeln von Begründungen in einem rationalen Dialog. Ein Dialog soll rational heißen, wenn auf ihn die Bestimmungen 'unvoreingenommen' (Vororientierungen des Denkens und Handelns werden sämtlich in Frage gestellt), 'zwanglos' (es gibt keine sanktionsbedingten Redehandlungen, die Zustimmungen erpressen) und 'nicht persuasiv' (niemand appelliert wider besseres Wissen an fraglos hingenommene Vororientierungen) zutreffen (vgl. 1974a, 66f.). Eine Handlungsweise gilt dann als begründet, wenn sie die Zustimmung aller erlangen kann; für nicht an der Beratung aktiv teilnehmende Betroffene ist in einer für sie fingierten unverzerrten Kommunikationssituation ihr Zustimmungsverhalten zu begründen. Dieses Verfahren stellt in Rechnung, daß kein Bedürfnis von vornherein ausgeschlossen werden darf (vgl. Lorenzen 1974, 41). Wird in einem rationalen Dialog eine Zustimmung zu einer Handlungsregel 'rational' eingeholt, so bedeutet das den 'Entschluß und nachfolgend die Bereitschaft, das eigene oder das gemeinsame

Handeln also prima facie darauf zu stützen' (vgl. Kambartel 1976a, 147).

3.2.2 Der Begriff der 'unverzerrten' Kommunikationssituation

Kambartel nennt den rationalen Dialog in Anlehnung an den Habermasschen Begriff der 'idealen Sprechsituation' eine 'unverzerrte Kommunikationssituation'. Diese terminologische Annäherung ist unter zwei Aspekten irreführend: 1. Die ideale Sprechsituation bedarf keiner letzten Legitimation, sie ist eine in sprachlicher Verständigung unvermeidliche Supposition (vgl. Habermas 1971). Ein methodisches Verständnis von Rechtfertigung hingegen macht die Verfahren, die im Zuge von Begründungen in Anwendung gebracht werden, nochmals rechtfertigungsbedürftig; sie müssen sich in einer 'kritischen Prüfung' bewähren. Am Anfang steht letztlich nur die 'Absicht' unvoreingenommener Argumentation (vgl. Kambartel 1976b, 82). Die der Begründung dienenden Verfahren als auch die eingeführten Termini sind kritisierbar, "sofern sie dem Consensus der kompetenten und kommunikativ Interessierten ausgesetzt werden" (Schwemmer 1874b, 189). Die gemeinsame Annahme methodischer Regeln zur transsubjektiven Bedürfnisinterpretation soll durch einen Konsens gesichert werden, d. h. die für einen Konsens 'zulässigen' Mittel müssen erst konsensuell erarbeitet werden. Dieser eingeleitete Regreß gelangt nicht zu einer wahrheitsfähigen Begründung von Normen, denn "der Sinn von Wahrheit ist nicht der Umstand, daß überhaupt ein Konsensus erreicht wird" (Habermas 1973a, 239). Die 'ideale Sprechsituation' hat den Sinn, einen Konsens als einen begründeten auszuweisen; sie impliziert einen normativen Begriff von Wahrheit. Die Bedingungen eines wahrheitsverbürgenden Konsensus "dürfen nicht wiederum von einem Konsensus abhängig gemacht werden" (ebd., 240).

2. Habermas konstruiert "die ideale Sprechsituation nicht durch Persönlichkeitsmerkmale idealer Sprecher, sondern durch strukturelle Merkmale einer Situation möglicher Rede" (Habermas 1971, 139), die die dialogkonstituierenden Universalien hervor-

bringen. Als solche gelten Sprechakte. Sie haben ihrer Struktur nach einen dominierenden Satz, der die intersubjektiven Beziehungen zum Ausdruck bringt und einen abhängigen Satz propositionalen Gehalts, in dem eine Verständigung über Gegenstände erzielt wird (vgl. ebd., 105). Die ideale Sprechsituation zeichnet sich nun aus durch die gleichverteilte Chance, Sprechakte der Klassen der Kommunikativa, Konstativa, Regulativa und Repräsentativa zu wählen. Die Prädikationslehre hingegen unterläuft mit der Struktur von assertorischen Sätzen den grundsätzlich dialogischen Charakter der Rede: Propositionen sind losgelöst von dem performatorischen Teil des Satzes (z. B. dem illokutionären Akt des Behauptens), der den pragmatischen Sinn von Aussagen festlegt; der Aussageinhalt kann deshalb auch nicht in bezug auf die Sprechsituation richtig oder falsch sein, sondern nur 'abstrakt'.

Bei Habermas treten Normen in regulativen Sprechakten auf. In Situationen gestörter Kommunikation ist jene Norm problematisch geworden, die im performativen Satz der Äußerung befolgt und deren Richtigkeit unterstellt worden ist. Der abhängige Satz der Regulativa kann nicht wie in Behauptungen assertorisch verwendet werden (vgl. Habermas 1971, 105). In praktischen Beratungen hingegen werden Handlungen behandelt, als ob sie aufgrund von Aufforderungen zustande gekommen wären; der Auffordernde 'schlägt' sie vor, indem er in einer Behauptung seine 'Meinung' artikuliert, daß die Handlung H die Situation oder den Sachverhalt S herbeiführt. Die faktisch befolgte Norm stellt man durch Deutungen fest. Die Handlung wird durch einen Zweck, ein Unterzweck durch einen Oberzweck, oder übertragen auf regelmäßig ausgeführte Handlungen, eine Handlungsweise ($S \rightarrow H$) durch eine Norm und eine Norm durch eine Supernorm gedeutet (vgl. Lorenzen/Schwemmer 1975, 170). Die Norm ist gerechtfertigt, wenn sie nach Maßgabe des Transsubjektivitätsprinzips kritisch rekonstruiert mit dem 'Sollzustand' zusammenfällt. Der Auffordernde schlägt eine gerechtfertigte Norm vor, wenn er den Nachweis erbringen kann, daß diese Norm auf bereits gerechtfertigte Normen logisch rückführbar ist. Gegebenenfalls werden Gegenvorschläge angestrengt, indem man auf gemeinsame Super-

normen zurückgeht und nach dem Moralprinzip andere Subnormen aufstellt (vgl. ebd., 303). Die praktische Dialogik benutzt bei der Einführung von Prädikatoren und im theoretischen Teil der Beratung nur Sprechakte der Klasse der Konstativa und thematisiert dort nur den abhängigen Satz (vgl. Looser u. a. 1974, 103). Der dominierende Satz bleibt invariant. Sofern im praktischen Beratungsteil der abhängige Satz von Normen assertorisch verwendet und der performatorische Teil als von ihm unabhängig vor ihn gestellt wird, dergestalt, daß er der Behauptung den prinzipiellen Sinn zuschreibt, sie hypothetisch, eben wie einen 'Vorschlag' zu behandeln, was nicht identisch ist mit der subjektiven Intention des Vortragenden, so ergibt sich daraus, daß eine Norm dann gerechtfertigt ist, wenn der propositionale Gehalt der Aussage wahr ist. Sprechakte wie ableiten, begründen ... (Operativa), die hier auf das Normensystem angewendet werden, zählt Habermas gar nicht zu den dialogkonstituierenden Universalien, da sie grundsätzlich monologisch angewendet werden können (vgl. Habermas 1971, 113, ders., 1976b, 218, 268f.).

Hintergeht die praktische Dialogik die eigentümliche Doppelstruktur umgangssprachlicher Kommunikation durch eine qua normierter Redepraxis formal fixierte Intersubjektivität, begibt sie sich der Möglichkeit, Wahrheit am Institut symmetrischer Redechancen festzumachen. Habermas hat gerade gezeigt, daß wir mit einer bestimmten Typologie von Sprechakten verschiedene intersubjektive Beziehungen konsitutieren. Die ideale Sprechsituation stellt sicher, daß die Teilnehmer in gleichem Maße die mit den Sprechakten verbundenen Dialogrollen übernehmen können. Da Kambartel die Bestimmungen der unverzerrten Kommunikationssituation nicht auf Sprechakte bezieht, hat er keinen direkten Zugriff auf die Struktur möglicher Rede. Er kann lediglich an die Dialogteilnehmer appellieren, sich unvoreingenommen, zwanglos und nicht persuasiv zu verhalten. Damit trifft er nicht den Habermasschen Begriff der idealen Sprechsituation.

Die praktische Ethik formuliert im Interesse der Sicherung der Bedürfnisbefriedigung die Lehrbarkeit vernünftiger Argumentation. Unter dem didaktischen Interesse an Legitimation stellt

sich daran anschließend die Frage, ob Lernsituationen nach dem Muster der Beratungssituation strukturiert werden könnten, wobei sich der Verdacht, es handle sich um einen 'exemplarischen Fall von Unmündigkeit' (vgl. Kambartel 1974b, 17), argumentativ abwenden ließe. Die methodische Einübung einer vernünftigen Begründungssprache schafft die Voraussetzung für die Teilnahme an Beratungen. Es ist hingegen nicht einsichtig, wie die reale unterrichtliche Gesprächsform den Aufbau einer logischen Sprache ermöglichen sollte, die die Fähigkeit richtigen Prädicierens schon voraussetzt, als ob die sprachliche Sozialisation schon immer nach dem Muster der Prädikation der Logischen Propädeutik funktionierte.

Sprachbarrieren sollen dadurch abgebaut werden, daß die Teilnehmer allgemein akzeptierte Prädikationsregeln befolgen lernen. Die Umgangssprache würde damit substituiert durch eine Orthosprache, die die Umgangssprache weder reformiert, noch in ihr begründet ist (vgl. Lüscher 1974, 236). Schwemmer sieht in der vorsprachlichen Einübung bedürfnisbegleitenden Tuns die 'natürliche Basis' des Sprachaufbaus (vgl. 1974b, 171). Aber gerade dort liegen die Wurzeln der Störungen der Formation des Subjekts, mit der eine Sprachstörung einhergeht, sobald die Interaktionsform der Mutter-Kind-Dyade (die Einigungssituation zwischen den Körperbedürfnissen des Kindes und der Antwort der Mutter) mit einem Lautkomplex verbunden wird (vgl. Lorenzer 1972, 66f.). In die Strukturen des Spracherwerbs gehen die frühen Formen der Bedürfnisbefriedigung ein. Daraus versteht sich, daß die Aufforderung, Sprachverzerrungen zu 'transzendieren', eine kritische Rekonstruktion der Umgangssprache und eine Aufklärung der darin eingelassenen Bedürfnisinterpretationen unumgänglich macht.

Legitime Entscheidungsfindung im Bildungsprozeß heißt nach dem Verständnis der Praktischen Philosophie die Vertretung aller Argumente der durch die Handlungsorientierungen Betroffenen, also auch der Schüler, (nicht die Beteiligung der Subjekte selbst!), deren zugrundeliegenden Interessen in einer unverzerrten Gesprächssituation transsubjektiv beraten werden (vgl. Füglistner 1971, 90). Die Didaktik muß das methodische

Instrumentarium, das eine Bedürfniskritik und -rechtfertigung auf 'wissenschaftlich-rationale' Art zu lösen trachtet, daraufhin untersuchen, inwiefern es den Ansprüchen, a) als Verfahren eingesetzt, Verzerrungen der Sprache und des Bewußtseins aller Betroffenen abzubauen und b) als Beratungskompetenz der Subjekte verstanden, die Fähigkeit bezeichnet, in einem emanzipatorischen Interesse jederzeit in rationalen Dialogen Geltungsansprüche überprüfen zu können, gerecht wird.

3.3 Legitimationstheorie und Legitimationsfähigkeit

Im didaktischen Feld sind die Theorien der Legitimation primär eine Frage ihrer Praktikabilität: Wodurch werden legitimatorische Prozesse initiiert, welche Subjektkompetenzen müssen bei der Durchführung von Legitimationen freigesetzt und wie können getroffene Entscheidungen verbindlich gemacht werden? Kommunikative Begründungsverfahren ruhen auf Bedingungen auf, in deren Medium sich eine Theorie der Legitimation entfaltet, die aber gleichfalls einem nicht-empirischen Subjekt entsprechen. Die Bestimmung der 'notwendigen' Subjektkompetenzen erfolgt nicht unabhängig von der Theorie der Legitimation. Die von der Theorie exponierten Subjektkompetenzen müssen deshalb in einer Bedingungsanalyse im Kontext gesellschaftlich relevanter Interaktionsprozesse (hier: Erziehungsprozeß), wo Legitimation schon immer statthat, beurteilt werden. Die Bedingungsanalyse kann dabei auch Kompetenzen zutage fördern, die wir in praktischen legitimatorischen Akten mobilisieren, die aber bei der Entwicklung der Legitimationstheorie eventuell unreflektiert blieben.

Geht man davon aus, daß sich Legitimationsfähigkeit entwicklungsgeschichtlich herausbildet, dann können die unterschiedlichen Ausprägungen der Legitimationspraxis jeweils auf eine bestimmte entwicklungspsychologische Stufe zurückgeführt werden. Eine Theorie, die in der Praxis gelingen soll, muß an dem historisch erreichten Entwicklungsstand ansetzen und die in Legitimationszusammenhängen bereits aktualisierten Kompetenzen in ihren Begründungszusammenhang hineinnehmen. (Es wird sich später zeigen, daß Legitimation, erhebt sie den Anspruch einer "Identitätsverbürgenden Kommunikationsform", sogar auf außerhalb der expliziten Legitimationstheorien liegende Kompetenzen zurückgreifen muß.) Die Theorien der Legitimation stehen unter dem Vorbehalt, in ihrem Bestimmungsversuch von Legitimationsfähigkeit offen zu sein gegenüber Kompetenzen, die unter praxeologischen und historischen Gesichtspunkten von Bedeutung sind. Die Didaktik darf sich im voraus nicht damit bescheiden, Lernmechanismen zur Beschaf-

fung von Legitimationsressourcen - eben jener Kompetenzen, die eine Theorie der Legitimation vorgibt - bereitzustellen, ohne den Nachweis erbracht zu haben, daß sie aufgrund der normativen Implikationen einer Legitimationstheorie nicht andere wesentliche Kompetenzen fallen läßt, deren Ausbildung hinsichtlich der Erzeugung von Legitimität ebenso wichtig sind. Um diese Frage einer Entscheidung näher zu bringen, wird in einem ersten Schritt geklärt, welche Subjektkompetenzen in den Legitimationsmodellen vorausgesetzt werden. Die Analyse konzentriert sich dabei insbesondere auf zwei Bedingungen: das kommunikative Interesse und das Sprachsystem.

3.3.1 Das kommunikative Interesse in der dialogischen Beratungssituation

Beratungen werden eingeleitet durch das Interesse an konfliktfreiem Miteinanderleben oder auch 'kommunikatives Interesse' genannt. Es richtet sich auf eine Situation, in der miteinander verträgliche Zwecke verfolgt werden; dies ist dann der Fall, wenn die Bedürfnisbefriedigung eines Mitmenschen die des anderen nicht gefährdet. Handlungen, die zum Zwecke der Befriedigung primärer Bedürfnisse ausgeführt werden, sind - da zur Sicherung des Lebens notwendig - nicht mehr begründungsbedürftig; sie gelten als "sinnvoll einsichtig oder als auf erster Stufe begründet" (Schwemmer 1974b, 192). Primäre Bedürfnisse sind kulturinvariant, sie haben keine historische Genese. Da alle Menschen bedürftig sind und bei der Befriedigung ihrer Bedürfnisse aufeinander angewiesen sind, läßt sich die 'praktische Grundnorm' folgendermaßen formulieren: "Es ist jedermann jederzeit geboten zu beachten, daß seine Mitmenschen bedürftig sind wie er, und demgemäß zu handeln" (Kamlah 1972, 96). Diese Grundnorm ist allgemeingültig in dem Sinne, als sie der Begründung aller Handlungsnormen dient und für jedermann in jeder Situation verbindlich ist. Die Einsicht in diese Grundnorm hat nur der, der selbständig durch sein Handeln die entsprechende Grunderfahrung macht.

Kommunikative Interesse mißt sich daran, ob das Subjekt

'gutwillig' ist, Vorschläge anzuerkennen oder durch Rede (Gegenvorschläge) zu transformieren. In der Verfolgung des kommunikativen Interesses müssen Begründungsregeln aufgestellt werden, die die Zwecksetzungen als 'gute' oder 'schlechte' qualifizieren können. Die Entscheidung für Rede und gegen Gewalt ist insofern 'vernünftig', als Argumentation der Sicherung der Bedürfnisbefriedigung dient. Die Normen, die die Bedürfnisbefriedigung erreichen, müssen als Basisnormen für alle weiteren Argumentationen anerkannt werden (vgl. Schwemmer 1974b, 208).

Steht für die Aneignung der Begründungssprache der 'gute Wille' ein, so wäre dieser doch nur dann verständlich, wenn das Subjekt von der Lehre der transsubjektiven Beratung als Mittel zur Konfliktbewältigung überzeugt ist, und das wiederum impliziert, daß es die 'Lehre' bereits kennen muß. Die Gutwilligkeit kann also der Beratung nicht schon vorausgehen. Andererseits kann auch der methodische Aufbau der Begründungssprache diesen Willen nicht erzeugen, da, da sämtliche Begründungsergebnisse ohne den Willen der Konfliktbewältigung für sich beanspruchen zu können, keine Verbindlichkeit haben, die transsubjektive Beratung auch niemand wollen könnte. Verbindlichkeit würde einen Konsens über Konfliktbewältigung per transsubjektiver Beratung voraussetzen (vgl. Zedler 1976, 158f.). Ein Konsens wiederum ist gebunden an die Realisierung der dialogischen Kompetenz. Da diese identisch ist mit der Realisierung des kommunikativen Interesses, ergibt sich in der Konsequenz, daß nur derjenige kommunikatives Interesse haben kann, der es in Beherrschung der dialogischen Terminologie und Begründungsprinzipien verfolgen kann. An dieser Stelle wird die Argumentation für den 'methodischen' Anfang von Beratungen zirkulär: Dialogische Rechtfertigung erlangt nur den Konsens derer, deren Kompetenz durch Konsens gesichert ist.

Wie anders lassen sich nun praktische Dialoge einrichten, wenn nicht kraft eines allseitig unterstellten kommunikativen Interesses? Kambartel sieht diese mit der 'transzendentalen' Einleitung transsubjektiver Beratung verbundene Schwierigkeit,

ein allgemein verbindliches methodisches Vorverständnis, das den methodischen Aufbau praktischen Argumentierens erlaubt, herzustellen und verteidigt infolgedessen eine 'schwächere' Version der Vorbedingungen der Erzeugung anererkennungsfähiger Normen: Diejenigen, die sich bereits auf eine Argumentation über das Vernunftprinzip eingelassen haben, sind der Anerkennung vernünftiger Argumentation zu überführen (vgl. Kambartel 1974b, 11). Dagegen macht Habermas geltend, daß die Idee vernünftiger Rede nicht erst in den allgemeinen Diskurs- und Begründungsstrukturen angelegt ist, sondern in den Grundstrukturen sprachlichen Handelns (vgl. Habermas 1976, 339). Da wir in jedem verständigungsorientierten Handeln unvermeidlicherweise universale Geltungsansprüche erheben müssen, haben wir - soweit diese nur diskursiv oder 'rational argumentativ' einlösbar (Richtigkeit und Wahrheit) - schon immer anerkannt, daß wir unser konsensuelles Handeln durch Argumentation fortsetzen, sobald Geltungsansprüche bestritten werden.

Appelliert Habermas an die allzeitige Verfügbarkeit des 'intuitiven' Wissens aller sprachfähigen Wesen, so kann er selbst dem Vorwurf, den er gegenüber dem Erlanger Programm macht, daß nämlich die implizite Verfolgung der Grundnormen vernünftiger Rede noch nicht deren Verbindlichkeit als Verfahrensnormen in Konfliktsituationen sichere, nicht überzeugend entgegentreten. Genaugenommen stand gerade hinter der Redewendung 'wer sich erstmalig auf eine Argumentation eingelassen hat' (Kambartel) die Absicht, die Verbindlichkeit dadurch einzuholen. Die Alternative strategischen oder kommunikativen Handelns stellt sich in jedem Fall. Habermas weist zwar darauf hin, daß es sich hierbei gar nicht um eine echte Alternative handelt mit Hinblick auf die mit strategischem Handeln verbundenen Folgeerscheinungen wie Identitätsverlust des Subjekts oder Legitimitätsverfall gesellschaftlicher Systeme, die wir uns nicht in beliebigem Ausmaß leisten könnten. Jedoch, auch dieser Hinweis führt nicht dazu, daß die sprachimmanente Vernünftigkeit universell realisiert würde (belegt er doch gerade das Gegenteil).

Für die Entscheidung eines einzelnen Subjekts über seine Handlungsweise in einer konkreten Situation hat dieser Hin-

weis keine ausschlaggebende Wirkung, da sich das Subjekt nicht sinnvoll die Frage beantworten kann, welche Form der Auseinandersetzung seine Identität verbürgt. Darüber kann es eben erst im Nachhinein befinden, wenn es seine Identität im Handlungsprozeß wieder hergestellt hat. Eine nachdrücklichere Vorgehensweise wäre die: A appelliert an B, 'Da du deine Identität sicherlich wahren willst (1), mußt du jetzt diskursiv handeln (2)'. Diese Aufforderung würde eine paradoxe Kommunikation erzeugen. Denn würde A B (1) tatsächlich unterstellen können, dann wären B's Handlungsweisen als ihrer Intention nach folgerichtig zu verstehen (gemäß der 'Intentionalitätserwartung', vgl. Habermas 1971, 119). Alle anderen von A kontrafaktisch gemachten Vorschläge zu Handlungsweisen würden B's Intentionen nicht entsprechen. Indem B Handlungsweisen ausführen würde, deren intentionaler Sinn nicht mehr mit seinen Intentionen zusammenfällt, handelte er nicht wahrhaftig. Es ist nicht einsichtig, wie Habermas die Rekonstruktion von Identitätsverlust auf zukünftige Handlungen auslegen will.

3.3.1.1 Das kommunikative Interesse und die interpersonelle Wahrheitstheorie

Das kommunikative Interesse läßt sich zwar als 'nötige', jedoch 'nicht lehrbare' Motivationsbasis praktischer Dialoge auszeichnen. Kommunikatives Interesse entsteht beim Übergang vom 'partiellen sozialen Handeln' (die Bedürfnisse anderer werden soweit befriedigt, wie sie sich als Mittel für die eigene Bedürfnisbefriedigung verzwecken lassen) zum kommunikativen Handeln (man handelt so, als ob man die Bedürfnisse anderer auch befriedigen würde). Dieser Schritt der Generalisierung von Zwecken kann getan oder nicht getan werden (Schwemmer 1974b, 194). Demnach ist es jedermann freigestellt, seine Bedürfnisbefriedigung ausschließlich nach strategischem Muster zu regeln. Wenn aber die Anerkennung des Transsubjektivitätsprinzips nicht verbindlich gemacht werden kann, so trifft dies auch für die interpersonelle Wahrheit zu.

Es muß sich nun im folgenden zeigen, daß sich strategisches Handeln und das daraus abgeleitete kommunikative Handeln wesentlich durch die Kategorie der Intersubjektivität zu unterscheiden vermögen und dialogische Rechtfertigung de facto in intersubjektiver Verständigung gründet. Intersubjektivität muß sich an zwei Stellen nachweisen lassen: 1. im kommunikativen Gebrauch der Sprache und 2. in dem Kriterium, auf das die Beurteilungsregeln von Bedürfnissen/Zwecken zuletzt rekurrieren (= letzte Legitimationsbasis).

ad 1. Verständigung ist erst möglich auf der Grundlage der normierten Verwendung von Prädikatoren. Diese werden nach dem Schema der Prädikationslehre (vgl. Lorenz 1970) methodisch eingeführt durch den Gebrauch eines Prädikators bei gleichzeitiger Ausführung eines Handlungsschemas. Indem andere Subjekte diesen Prädizierungsvorgang wiederholen, stimmen sie dem per Definition gesetzten Terminus zu. Jedes der anwesenden Subjekte vollzieht die Prädikation monologisch, ohne sich über die Anerkennung des Geltungsanspruches intersubjektiv verständigt zu haben. Eine kommunikative Verständigung muß erst die Ebene der wahrnehmbaren Dinge und Ereignisse (bzw. Zustände) verlassen haben, um sich über den Sinn von Aussagen zu verständigen (vgl. Habermas 1976b, 183f). Den 'regelgerechten' Gebrauch von Prädikatoren will das Erlanger Programm nicht über eine Rekonstruktion der Erzeugungsregeln (des intuitiven Wissens), vermittels derer wir symbolische Gebilde generieren, erzielen, obschon der Aufbau der rationalen Begründungssprache an einer 'sprachkritischen Rekonstruktion' der 'schon immer geleisteten Redepraxis' ihren Ausgang nehmen sollte. Die Einführung neuer Termini müßte gerade diese Erzeugungsregeln explizieren, wenn eine Identität der Bedeutung von Gegenständen/des Sinns von Sätzen nicht schon aufgrund einer vorgängig eingeübten Redepraxis garantiert ist und sprachliche Ausdrücke (Oberflächenstrukturen) nicht zwanglos durch andere ersetzt werden können. Rekonstruktionen können vortheoretisches Wissen nicht falsifizieren, sondern dieses nur adäquat beschreiben als diejenigen Regeln, die die Oberflächenstruktur hervorgebracht haben

(vgl. ebd., 193). Dieser expliziten Rekonstruktion des Regelsystems, mit Hilfe dessen wir schon immer Beratungssituationen konstituieren, steht in der praktischen Ethik der Aufbau einer 'Kunstsprache' entgegen.

Verläuft der Aufbau der Begründungssprache ausschließlich nach dem Prädikationsschema, d.h. situationsabhängig und monologisch, so führt das in der dialogischen Situation der Rechtfertigung dazu, daß die intersubjektive Funktionsweise von Prädikationen nicht begründet, sondern lediglich verifiziert werden kann. Der Satz: 'Die Wahrheit der Aussage wird erwiesen durch Homologie' (vgl. Kamlah/Lorenzen 1967, 120), ist dann so zu verstehen, daß Wahrheitsfindung davon abhängig gemacht wird, ob sich die Subjekte auf die gemeinsame Verwendung monologisch gewonnener Prädikationen geeinigt haben (vgl. Looser u.a. 1974, 105). Diese Interpretation scheint auch durch Kambartel bestätigt: Bevor wir eine rationale Kommunikation über Vorschläge führen können, müssen wir gemeinsam akzeptierte Redenormen zugrundegelegt haben. Die rational motivierte Zustimmung zu einer mathematischen Abhandlung setzt z.B. voraus, daß wir den Gebrauch des Regelpfeiles vereinbart haben (vgl. Kambartel 1976a, 149). Regeln erlangen natürlich erst eine Bedeutung, wenn sie von mindestens zwei Subjekten anerkannt werden. Wird dieselbe Regel von mehreren Subjekten befolgt, so heißt das aber nicht, daß diese Subjekte 'miteinander' handeln. Impliziert das Zugeständnis einer transsubjektiven Zustimmungsmöglichkeit für mathematische Ergebnisse zugleich die Zustimmung zur methodischen Normierung, die die Zustimmung erst ermöglicht, und kommt die Zustimmung zu einer Aussage nur auf der Basis der Zustimmung zu normierten Prädikationen zustande, wird die dialogische Kommunikation letztlich überflüssig, weil auch ein einsames Subjekt unter Anwendung des normierten methodischen Instrumentariums eine Rechtfertigung herbeiführen kann. Verbürgt die terminologische Normierung bereits Transsubjektivität, also das, was die Beratung erst leisten sollte, kann Rechtfertigung grundsätzlich monologisch praktiziert werden (vgl. Zeidler 1976, 160).

Beim Eintritt in den 'dialogischen' Prozeß sind die Beteiligten vermittels des kommunikativen Interesses bereit, ihre subjektiven Begehrungen zu transzendieren. In der Beratung muß nun eine Antwort auf die Frage gefunden werden: 'Was sollen wir tun'. Anderenfalls müßte die Beratung, würde sie einen Einstellungswechsel desjenigen beabsichtigen, der sich über seine 'wahrhaftigen' Begehrungen/Motive täuscht, in Gestalt eines therapeutischen Diskurses (Habermas) Aufklärung betreiben. Dieser steht aber unter dem Interesse einer rekonstruktiven Uminterpretation von Bedürfnissen qua Selbstreflexion, wohingegen das Erlanger Programm um eine Handlungsvorbereitung bemüht ist, die eine Kollision der Handlungsweisen als der Mittel zur Erreichung von Zwecken ausschalten kann. Daß es sich hier tatsächlich um einen auf die zweckrationale Organisation von Handlungen abzielenden, 'aktionsvorbereitenden' Diskurs (Habermas) handelt, verdeutlicht jene Beratungssituation, in der über die Verträglichkeit hierarchisch angeordneter Zwecke entschieden wird. Da ein Unterzweck zu einem Oberzweck als Mittel zur Erreichung des Oberzwecks gilt, steht die Eignung eines Mittels zur Erreichung des anerkannten Oberzwecks zur Beratung, wobei die begründete Wahl eines günstigen Mittels gerade auf strategisches Handeln zurückgeht (vgl. Looser u.a. 1974, 134). Demgemäß ist es nicht Intention der Beratung, einen intersubjektiv getragenen Konsens darüber einzuholen, ob ein Subjekt zu Recht einen Zweck verfolgen darf.

ad 2. Ein vorgeschlagener Zweck kann überhaupt nur dann als 'guter' ausgezeichnet werden, wenn er sich als Grund für die Bedürfnisbefriedigung anführen läßt. Nur ein bedürfnisrelevanter Zweck ist 'argumentationsbedürftig'. Argumentationen erfordern, daß mindestens eine Norm von allen Betroffenen anerkannt wird. Als Argumentationsbasis gelten individuelle Bedürfnisse. Die Bedürfnissicherung ist sowohl der Motor der Argumentation als auch Kriterium, auf das die Argumentation Bezug nimmt, wenn sie Zwecke beurteilt.

Die Normen der Bedürfnisbefriedigung sind in der öffentlichen Kommunikation sprachlich fixiert. In ihr haben Ideologien

scheinhafte Legitimationen der Bedürfnisbefriedigung gebildet (vgl. Looser u.a. 1974, 142). Als 'verzernte' Kommunikationsform verhindert sie den Übergang von kommunikativem Handeln zum Diskurs. Anstelle der Entzerrung von Kommunikation vermittelt einer Uminterpretation unserer Bedürfnisse vollzieht Schwemmer eine materiale Auszeichnung individueller primärer Bedürfnisse, die offensichtlich frei von Repressionen sind. Damit spitzt er 'Konfliktsituation' letztlich zu auf einen 'Kampf auf Leben und Tod'. Denn Fragen der Existenzerhaltung charakterisieren höchstens Ausnahmesituationen und auch dort ist eine solche Beratung nicht fruchtbar: "Wenn eine Planke von zwei Schiffbrüchigen nur einen trägt, so ist es in der Tat witzlos nach moralischen Maximen dafür zu suchen, wer nun zu ertrinken hat" (Kambartel 1974c, 234). In welchem Ausmaß gerechtfertigte primäre Bedürfnisse in Mangelsituationen befriedigt werden dürfen, läßt sich auf dem Boden des Moralprinzips nicht entscheiden. Soll eine subjektive Begehrung durch vernünftige Argumentation in einen 'einsichtigen' Willen transformiert werden, also kontrolliert durch das Moralprinzip und eine begründete Modifikation kollidierender Zwecksetzungen eine 'zweckrational äquivalente Substitution abgeleiteter Zwecke' verlangt, so erscheint ein logisch konsistenter Begründungs- bzw. Ableitungszusammenhang als eine hinreichende Bedingung für die Verträglichkeit von Zwecken. Demgegenüber können aber auch konsistent miteinander Argumentierende inkompatible Zwecke verfolgen, da sich aus einem gemeinsamen Oberzweck unterschiedliche Unterzwecke ableiten lassen und die Verträglichkeit zweier konsistenter Zwecke sich erst in der Praxis erweist, wenn sich beide Zwecke zugleich realisieren lassen, ohne daß ihre herbeigeführten Wirkungen eine Konfliktsituation erzeugen. Kollidierende Wirkungen werden in der Beratung wiederum als Zwecke verstanden und in ihrem Konsistenzzusammenhang überprüft. Die Verträglichkeit von Zwecken ist sowohl abhängig vom Nachweis ihrer logischen Konsistenz (durch Anwendung der deontischen Logik) wie auch von ihrer empirischen Durchführbarkeit. Eine Verträglichmachung erfordert den stellvertretenden Ersatz von Unter-

zwecken. Die Substitution funktioniert jedoch nur unter der Prämisse, daß wir uns grundsätzlich nicht über unsere wahrhaftigen Bedürfnisse täuschen. Nur in diesem Fall wäre garantiert, daß der Proponent, wenn er seinen vorgeschlagenen Zweck tatsächlich verfolgt, auch einen substituierten, logisch konsistenten Zweck verfolgen möchte. Bringt er hingegen mit seinem Vorschlag ein Interesse oder eine Norm entgegen seiner wahrhaftigen Intention zum Ausdruck, so ließe sich zwar in einer Konfliktsituation auch ein funktional äquivalenter Zweck ableiten, für den aber ebenfalls gilt, daß der Proponent ihn nur begehren könnte, wenn er sich über seine wahrhaftigen Bedürfnisse Gewißheit verschafft hätte. Die Rückbindung der Beurteilung von Bedürfnissen an individuelle Bedürfnisse macht das einzelne Subjekt zur letzten Beurteilungsinstantz und läßt die konventionellen sprachlichen Interpretationsmuster unserer Bedürfnisse unangetastet. Die Legitimation von Normen ist aber gerade abhängig von einer 'wahren' Interpretation unserer Bedürfnisse.

Da die Beratungssituation nur formale und keine inhaltlichen Kriterien verbindlich macht und mithin keinen normativen Begriff von Wahrheit¹⁾ expliziert, läuft die auf der Basis individueller Bedürfnisse gegründete Vernünftigkeit der intersubjektiven Wahrheitsfindung zuwider: 1. Verpflichtet die Beratungs- oder Beurteilungssituation das Individuum lediglich darauf, auf seine individuellen Bedürfnisse zu rekurrieren und im Interesse seiner eigenen Bedürfnissicherung zu argumentieren, so besteht andererseits nicht mehr die Möglichkeit der Kontrolle, ob das Subjekt bei der Beurteilung der Zwecke anderer nicht noch einen utilitaristischen Gesichtspunkt hinzunimmt und solche Zwecke als 'gute' auszeichnet, die die optimale Durchsetzung seiner individuellen Bedürfnisbefriedigung sichert (vgl. Lüscher 1974, 239). 2. Die Be-

1) Die sprachtheoretische Bestimmung der 'idealen Sprechsituation' (Habermas) ist hingegen mit ihrer ganzen strukturellen Komplexität an eine ideale Lebensform gebunden, die wir herkömmlicherweise mit 'Wahrheit', 'Freiheit' und 'Gerechtigkeit' umschreiben (vgl. Habermas 1971, 139).

ratung könnte nur dann davon ausgehen, daß die vorgetragenen Argumente nicht nur vordergründig rational sind, also keinem anderen Motiv als dem der intersubjektiven Begründung von Zwecken dienen (etwa Reputation), wenn die für Argumentation beanspruchte Rationalität neben dem Anspruch der Wahrheit auch den der Wahrhaftigkeit des Subjekts einzulösen vermochte. Die einzige Kommunikation, die beide Ansprüche zugleich überprüfen kann, ist die des therapeutischen Diskurses (vgl. Habermas 1973a, 260). 3. Den Übergang vom strategischen zum kommunikativen Handeln soll der praktische Dialog selbst herbeiführen, indem er das egoistische Interesse des Subjekts an rationale Verfahrensnormen (Kambartel) bindet. Eine Vorgehensweise, die die Subjekte durch Aufforderung veranlassen möchte, freiwillig eine rationale Argumentation zu befolgen, ist idealistisch, solange Rationalität nicht als das vorherrschende Prinzip menschlichen Handelns gilt und die Menschen in undurchschaute Herrschaftsverhältnisse verstrickt sind (vgl. Moser 1975, 90). 4. Fungiert die individuelle Bedürfnisbefriedigung als eigentliches Movens der gesellschaftlichen Entwicklung und sind Sprache und Kommunikation hinsichtlich ihrer Rolle für die Bedürfnisbefriedigung eingeübt, ist eine Bedürfniskritik im Sinne einer Uminterpretation von Bedürfnissen auf die Beseitigung von Kommunikationsbarrieren angewiesen. Im Erlanger Programm wird nicht angegeben, wie eine Entzerrung von Kommunikationssituationen herzustellen wäre.

3.3.2 Das kommunikative Interesse in der diskursiven Sprechsituation

Das kommunikative Interesse im Habermasschen Sinne kennzeichnet das Interesse einer kooperativen Verständigungsgemeinschaft für die argumentative Überprüfung und Abweisung ungerechtfertigter Geltungsansprüche. Es ist ein auf Praxis gerichtetes Vernunftinteresse, obschon die proklamierte Parteilichkeit für Vernunft oder die 'Universalisierung der Rationalität' vom Praxisfeld abstrahiert und dadurch eine

Rückkopplung an die Praxis erschwert. Dies wird deutlich an dem Postulat der unbeschränkten Verbalisier- und Rationalisierbarkeit von Motivationen und Bedürfnissen, an dem m.E. nicht konsequent entfalteten Zusammenhang zwischen der Selbstreflexion und der zu ihr gehörigen Kommunikationspraxis und in der Beziehung der diskursiven Bewußtseinsoperationen und Abstraktionsleistungen zur realen Handlungsebene im praktischen Diskurs.

Die dezisionistische Restproblematik in der Praktischen Philosophie, dem Moralprinzip durch einen 'act of faith' (Lorenzen) Anerkennung zu beschaffen, räumt Habermas aus, indem er in der Struktur der Intersubjektivität jeden kommunikativen Handelns die Erwartung der diskursiven Einlösung normativer Geltungsansprüche verankert. Die These Apels (die an anderer Stelle auch Kambartel vertritt), die Teilnahme an Diskussionen sei eine Bedingung der Möglichkeit und Gültigkeit von Argumentationen (vgl. Apel 1976, 420f.), bezeichnet Habermas als fundamentalen Irrtum, der in der absurden Vorstellung besteht, "als könne ein sprach- und handlungsfähiges Subjekt den Grenzfall kommunikativen Handelns, nämlich die monologische Rolle des instrumentell und strategisch handelnden permanent machen, ohne seine Identität zu verlieren" (Habermas 1977, 153). In Interaktionszusammenhängen erzeugt die Lebensform den transzendentalen Schein 'reinen kommunikativen Handelns' und mithin die Möglichkeit einer idealen Sprechsituation, "die kraft ihrer formalen Eigenschaften einen Konsensus nur über verallgemeinerungsfähige Interessen zuläßt" (ebd., 152, Herv. v. Verf.).

Substantielle Argumente führen zu einer rational motivierten Anerkennung eines Geltungsanspruchs. Diese erlangt eine Handlungsnorm dann, wenn sie ein gemeinsames Interesse auf sich vereint. Die konsenszielende Kraft von Argumenten ist abhängig von dem je verwendeten Sprachsystem, weil die ihm eigenen Begriffe festlegen, was als ein erklärungs- und rechtfertigungsbedürftiges Phänomen gelten darf, welche Normen oder Gesetzesannahmen zur Rechtfertigung angeführt werden und welche interpretierten Erfahrungen in Argumentationszu-

sammenhängen als Evidenz eingehen dürfen (vgl. Habermas 1973a, 244f.). Die Begründungssprache ist entsprechend der kognitiven Entwicklung einem bestimmten Gegenstandsbereich angemessen. Diese Angemessenheit konstituiert aber noch nicht Wahrheit, denn kognitive Schemata oder Begriffe können weder wahr noch falsch sein. Wahrheit stellt sich erst in bezug auf Argumentationen her, die selbst die Begründungssprache einer substantiellen Sprachkritik unterziehen, um das jeweilige Sprachsystem dahingehend zu revidieren, daß es den Subjekten zu sagen erlaubt, was sie wirklich wollen. Die systematische Veränderung von Begründungssprachen ist Resultat einer schrittweisen Radikalisierung des Diskurses, d.h. der Selbstreflexion des erkennenden (im theoretischen Diskurs) bzw. handelnden Subjekts (im praktischen Diskurs). Ergebnisse praktischer Diskurse haben im 'therapeutischen Zusammenhang reflexiver Willensbildung' einen legitimen Stellenwert (vgl. Habermas 1974a, 11). Aufklärung in emanzipatorischer Absicht setzt die Aufhebung der die Aufklärung verhindernden Mechanismen voraus. Wo durch Herrschaft die öffentliche Kommunikation systematisch verzerrt wird, indem sich die an umgangssprachlichen Interpretationen festgemachten Handlungsmotive durch die Repression normativ machtausübender Institutionensysteme nicht als Handlung manifestieren dürfen (Triebverzicht), gleichwohl aber der Schein der Inter-subjektivität kommunikativen Handelns dadurch nicht gefährdet werden darf, "müssen die Schranken der Kommunikation im Inneren der Subjekte errichtet werden" (Habermas 1975, 279). Dies führt zu einer automatisch arbeitenden intrapsychischen Triebversagung, so daß das Subjekt seine eigenen Selbsttäuschungen nicht mehr selbst wahrnehmen kann. Da der Zusammenhang von sprachlichen Ausdrücken, Handlungsmustern und Expressionen, die sich in der alltäglichen Lebenspraxis gegenseitig interpretieren, gestört ist, weil Bedürfnisdispositionen partiell 'sprachlos' geworden sind, täuscht sich das Subjekt über seine an den sprachlichen Ausdrücken haftenden Intentionen, die zu denen der Handlungen und Expressionen diskrepant sind. Der Ausschluß von Intentionen aus der öffent-

lichen Kommunikation auf dem Wege der Desymbolisierung kommt möglicherweise dadurch zustande, "daß die Intentionalsätze von ihren zugehörigen Sprechakten 'abgehängen' werden" (Habermas 1971a, 255f.).

3.3.2.1 Das psychoanalytische Paradigma zur Aufhebung von Kommunikationsstörungen

Die intrapsychische Deformation des Neurotikers, die sich als Kommunikationsstörung formiert, erfordert psychoanalytische Verstehensleistungen: Das Subjekt muß sich selbst durch Selbstreflexion begreifen lernen. Die intellektuelle Arbeit des Bewußtmachens der Verdrängungen ist mit der Emanzipation von entfremdeten Selbstdarstellungen identisch. In der analytischen Situation wiederholt der Patient seine Neurose, die der Arzt als Ursprungsszene des kindlichen Konflikts 'rekonstruiert' und derer sich der Patient 'erinnern' wird. "Konstruktionen des Arztes können aber nur in dem Maße als aktuelle Erinnerungen des Patienten umgesetzt werden, als dieser, in der suspendierten Ernstsituation der Übertragung mit den Folgen seines Agierens konfrontiert, sich mit den Augen eines anderen sehen und in den Symptomen die Abkömmlinge seiner eigenen Handlungen reflektieren lernt" (Habermas 1975, 284).

Das analytische Gespräch soll die Kluft zwischen dem individuell Intendierten und der sprachlichen Äußerung beseitigen, indem es die Bedingungen einer nicht-restringierten Umgangssprache wiederherstellt und über eine zwanglose und öffentliche Kommunikation die Lebensgeschichte transparent macht. Die rekonstruktive Analyse muß dabei jene Lebenserfahrungen und Bedeutungen in die öffentliche Sprache übersetzen, die privatisiert und exkommuniziert sind. Dies erfordert eine Leistung der Tiefenhermeneutik, da sich die Hermeneutik auf den Bereich 'normaler' umgangssprachlicher Kommunikation be- grenzt (vgl. Habermas 1970, 277). Damit fällt die Hermeneutik aus dem analytischen Lern- und Erkenntnisprozeß heraus. Eingeschränkt auf den Bereich öffentlicher Bedeutungen

sichert Hermeneutik nachträglich den Fortbestand der Kommunikation zwischen zwei Subjekten, deren Konsens über die Verfolgung bestimmter Normen zu einem bestimmten Zeitpunkt brüchig wurde. Der praktische Diskurs hat die Funktion, in Situationen gestörter Interaktion eine Verständigung über problematisch gewordene Geltungsansprüche wiederherzustellen (vgl.

Habermas 1973a, 214). Er kann aber nicht die Interaktion für die Zukunft interpretativ sichern, denn eine Einigung auf zu befolgende Normen ist im voraus nicht möglich (vgl. ders., 1974a, 43). Das Moment des 'Fortschritts' im Bildungsprozeß wird also ausgeklammert. Rechnet man hingegen wie Dilthey die Hermeneutik konsequent dem Bildungsprozeß der Gattung zu (vgl. Habermas 1975, 193ff.), die ihn selbst allerdings nicht befördern kann, und Psychoanalyse nicht in jede Lebensgeschichte eingreift, "dann muß dieser 'Fortschritt' außerhalb beider Wissenschaften initiiert sein. Dann müssen die Interaktionen, in denen ein Subjekt seine Identität gewinnt, ihn selber hervorrufen: Die alltäglichen Interaktionen haben dann 'therapeutische' Kraft" (Menne 1976, 32).

In der psychoanalytischen Hermeneutik soll das Ich sein entfremdetes Selbst qua Selbstreflexion erkennen. Dem Mechanismus des Willens zur Selbstreflexion setzt Lorenzer in der Entfaltung eines kritisch hermeneutischen Verfahrens das 'sinnlich erfahrbare Leiden' entgegen, das sich als persönlich zugespitzter Konflikt der Diskrepanz zwischen realen Interaktionsformen und dem sprachlich kodifizierten Normensystem darstellt und nach Aufhebung verlangt (vgl. Lorenzer 1973, 142ff.). Anfang und Gegenstand der Psychoanalyse sind bestimmte Interaktionsformen, die sich als objektiv bedingte Beziehungsstrukturen im Subjekt als entweder miteinander inkompatible (im Falle eines durch double-bind-Situationen verursachten psychose-relevanten Widerspruchs, vgl. Lorenzer 1972, 146ff.) oder als verzerrte i.S. eines isolierten Zeichens bzw. als desymbolisierte Interaktionsform niedergeschlagen haben (im Falle neurotischer Konfliktsituationen vgl. ebd., 128ff.). Desymbolisierte Interaktionsformen sind - da aus der sprachlichen Kommunikation ausgeschlossen - un-

bewußte Subjekt- oder Objektrepräsentanzen. Lorenzer nennt sie in Abgrenzung zu den Symbolen (=bewußte Repräsentanzen) (fixierte) Klischees. Klischeehafte Interaktionsabläufe werden durch Szenen (situative Reize) zwangsläufig evoziert und sind losgelöst von der Reflexionstätigkeit des Individuums. Klischeebestimmtes Verhalten ist hinterrücks der Umgangssprache reintegriert. Es stört dort das Symbolgefüge durch eine semantische Verfälschung sprachlicher Bedeutungen. Die Sprachverwirrung ist die 'pseudokommunikative Privatsprache'. Die Aufspaltung von Interaktionsform und dem dazugehörigen Prädiktor kann in 'szenischem Verstehen' aufgehoben werden. Reale, aber dem Subjekt unbewußte und in der Lebensgemeinschaft verpönte Interaktionsformen werden in der Übertragungssituation durch die kommunikativen Akte des Analytikers resymbolisiert. Evidenzerlebnisse bringen den Analytiker aus der Szene heraus auf den situativen Sinnzusammenhang eines Interaktionsmusters. "Szenisches Verstehen meint dementsprechend ein Verstehen, das über das Erfassen der konkreten Szene die darin enthaltene situative Struktur begreift - mittels sich entsprechender 'gemeinsamer' Interaktionsmuster in Analytiker und Analysand" (Lorenzer 1973a, 171). Das Evidenzerlebnis wird dadurch gesichert, daß Analytiker und Patient derselben 'Sprachgemeinschaft' (Wittgenstein) angehören: Wenn wir an einem Sprachspiel teilnehmen, kommen wir auf den Sinn kommunizierter Inhalte, indem wir die Regeln, denen wir folgen und denen der Neurotiker zwangsvoll-unbewußt folgt, aufdecken und resymbolisieren. Der Analytiker nimmt als Teilnehmer an der vom Patienten inszenierten Situation (oder Sprachspiel) an Stelle des Patienten an sich selbst die verdrängten Erlebnisse/Bedeutungen wahr (vgl. ebd., 222ff.).

Das Verstehen einer dem Neurotiker unbewußten Interaktionsform würde aber ungebrochene Intersubjektivität, d.h. wechselseitige Selbstrepräsentation zwischen Arzt und Patient im reflexiven Sprachgebrauch voraussetzen, denn dem Verstehen geht das Verständigtsein auf den Gebrauch von Regeln voraus (vgl. Habermas 1976, 135). Symbolvermitteltes und regelgeleitetes Verhalten identifizierend (vgl. Lorenzer 1972a, 105)

begibt sich Lorenzer der Möglichkeit, desymbolisierte Verhaltensweisen als Befolgung von Regeln aufzufassen. Von dieser Absicht versucht er an anderer Stelle wieder Abstand zu gewinnen: Die Szene des Wiederholungszwanges würde zwar von Regeln beherrscht, jedoch 'ohne Zutun und Kenntnis des Individuums' (vgl. Lorenzer 1973a, 201). Da aber eine dem Subjekt sich aufzwingende Reproduktion von Agitationsmustern nicht 'fehlerhaft' gemacht werden kann, weil der Neurotiker über keine Alternativen verfügt, befolgt er auch keine Regel; denn der Begriff des Befolgens einer Regel ist "logisch untrennbar... von dem Begriff des Fehlermachens" (Winch zit. n. Menne 1976, 45). Regeln existieren nur dann, wenn sie sich als identische in kontingenten und wechselnden Situationen nachweisen lassen und wenn ein Konsens über die Anwendung einer Regel von mindestens zwei handlungsfähigen Subjekten besteht; ein Subjekt kann nicht 'privatim' einer Regel folgen (vgl. Rösler 1973, 16). Das Befolgen von Regeln muß also für den Verhaltensanteil des aufgespaltenen Sprachspiels, in dem sich der Wiederholungszwang stereotyp manifestiert, verneint werden.

Da sich nun dem Analytiker durch den Weg der unmittelbaren Teilnahme an der Lebenspraxis des Patienten ein Zugang zu den unmittelbaren Regeln des Sprachspiels nicht erschließt, muß der Analytiker in sich selbst durch Progression von der koinästhetischen zur diakritischen Verstehensebene Symbole bilden (vgl. Lorenzer 1973a, 223). "Ob dieses Symbol tatsächlich das agierte Klischee erfaßt, kann nicht geprüft werden, denn der Analytiker weiß diesem Konzept zufolge gar nicht, was er auf der Ebene des Klischees 'abgenommen' hat; erst recht weiß er nicht, wie er es 'abgenommen' hat" (Menne 1976, 46). Der entscheidende Übergang von der unbewußten außersprachlichen zur bewußten sprachlichen Interaktionsform als einsame Operation des Analytikers bleibt deshalb ungeklärt. In diese Aporie führt der Widerspruch Lorenzers, die Unbewußtheit dennoch außerhalb der Sprache anzunehmen, demgegenüber er die Reintegration privatisierter Bedeutungen in die öffentliche Sprache behauptet hatte.

Verständigung kann bei einer konsequenten Fortführung der letztgenannten These dann nicht funktionieren, wenn ein Subjekt im Gebrauch von Symbolen Regeln folgt, die vom Regelsystem der öffentlichen Sprache abweichen. In der 'Pseudokommunikation' treten verzerrte Kommunikationsmuster pathologisch unauffällig auf. Im Schein eines falschen Konsenses sind 'Mißverständnisse' als solche nicht erkennbar. Der Neurotiker nimmt einesteils an intersubjektiv eingelebten Sprachspielen teil, bringt aber gleichzeitig einen privatisierten Gehalt von Intentionen zum Ausdruck, die nach den Regeln der öffentlichen Kommunikation unverständlich sind (vgl. Habermas 1970, 277ff.). Ursache für die Sprachverzerrung sind Paläosymbole¹⁾, die sich unkontrolliert im Sprachsystem etabliert haben. Unerwünschte Triebansprüche werden in der öffentlichen Sprache verleugnet, aber gleichsam in Paläosymbolen festgehalten. Die Sprachanalyse dient der bewußt vollzogenen Exkommunikation der vorsprachlichen Einsprengsel (vgl. ebd., 289). In der tiefenhermeneutischen Auseinandersetzung wird die Reflexion über unbewußte Abwehrmechanismen stimuliert. Die Feststellung, ob eine verzerrte Kommunikationssituation de facto vorliegt, ist abhängig von dem Bild, das der Analytiker von einer unverzerrten Kommunikationsstruktur hat. Szenisches Verstehen ist von theoretischen Annahmen geleitet, die sich auf die Formen der Intersubjektivität von Sprache und ihre Deformation beziehen. Solche Annahmen liegen beispielsweise mit der Theorie der kommunikativen Kompetenz vor (vgl. ebd., 290ff.).

Die Rezeption des Sprachspielmodells innerhalb der Psychoanalyse sollte die Identifikation der fortschreitenden Bewußtseins- und Verhaltensänderungen in sprachanalytischen terms begründen (vgl. Lorenzer 1971, 39ff.). Sprachspiele lassen sich

¹⁾ Diesen Begriff übernimmt Habermas von S. Arieti. Er bezeichnet das Entwicklungsstadium vorsprachlicher Symbole. Auf diese treffen die folgenden Eigenschaften zu: sie sind an Handlungen und leibgebundene Expressionen gebunden, stark affektiv geladen und unabhängig von der Struktur formal-logischen Denkens (vgl. Habermas 1970, 286).

wieder herstellen, wenn die das Sprechen und Handeln gleichermaßen konstituierenden Regeln in ihren Funktionsbereichen transparent gemacht werden. Lorenzer ist es aufgrund eigener Inkonsistenzen nicht gelungen, pathologische (klischeehafte) Sprachspiele über den Mechanismus der Regelinterpretation auf der Verhaltensebene aufzuklären. Desymbolisiertes Verhalten meint im Lorenzerschen Sinne 'nicht-regelhaftes' Verhalten. Um aber auf den Sinn von Sprachspielen zu kommen, müssen wir zunächst hypothetisch Regeln unterstellen und im Prozeß kommunikativen Handelns mit dem Anderen verifizieren. Der Sinn von Sprachspielen ist nur von 'innen', d.h. im Gebrauch von Regeln erklärbar.

Habermas baut die analytische Therapie auf Verzerrungen innerhalb des Sprachsystems auf. Symptome basieren auf einer Konfusion zweier entwicklungspsychologischer Stufen der Symbolbildung. Das analytische Gespräch löst mit dem Geltungsanspruch der Wahrheit den der Wahrhaftigkeit ein: In den 'wahren' Interpretationen des Arztes erkennt der Patient seine Selbsttäuschung. Das Unbewußte in den Paläosymbolen wird ihm praktisch folgenreich bewußt. Ergebnis der Selbstreflexion ist eine Einstellungsänderung, die zugleich den Zusammenhang von verzerrter Kommunikation aufbricht (vgl. Habermas 1974a, 44). Im therapeutischen Diskurs wird der privatisierte Bedeutungsgehalt aufgedeckt und in öffentliche Symbole umgewandelt; die dadurch erzeugte Sprach- und Diskursfähigkeit ist eine Voraussetzung des praktischen Diskurses. Wenn sich nun zeigen wird, daß sich der therapeutische Diskurs auf gesamtgesellschaftlicher Ebene nicht einrichten läßt, dann muß der praktische Diskurs - soll er überhaupt eingerichtet werden können - selbst diese Leistung erbringen. Das von Habermas innerhalb gesellschaftlicher Emanzipationsprozesse in Anschlag gebrachte psychoanalytische Modell des in kommunikativ-therapeutischen Akten 'eingeleiteten Vollzugs der Reflexion' (vgl. Habermas 1975, 283) wirft ein rolentheoretisches Problem auf. Wer soll um der Möglichkeit von Emanzipation willen die Therapie der Gattung, die Aufklärung sozialer Klassen über sich selbst leiten? Der funda-

mentale Unterschied zwischen der Rolle des Patienten und jener kollektiver Gruppen ist die freiwillige Einnahme des Patientenstatus, dem bei der Befreiung von seinem internalisierte Zwänge ausmachenden Leidensdruck geholfen werden will. Die Ausdehnung therapeutischer Prozesse auf ganze Gruppen von Subjekten, um deren wahrhaftige Interessen emanzipatorische Prozesse allererst bemüht sein müssen, erfordert jedoch eine rationale Entscheidung über die Verteilung von Aufklärer und Aufzuklarendem als Äquivalent für die 'Freiwilligkeit' im therapeutischen Gespräch. Da diese Frage einer diskursiven Bestimmung nicht fähig ist, bindet Habermas jene, die aktiv Aufklärung betreiben wollen, an pragmatische Kautelen (vgl. Habermas 1974a, 39). Diese können aber den therapeutischen Diskurs nur vor einem Mißbrauch i.S. einer Exploitation von Verblendung schützen (vgl. ebd., 34). Die die therapeutische Situation konstituierende Rollenverteilung nehmen selbsternannte Aufklärer vor, die den anderen Diskursunfähigkeit attestieren. Wie die motivationale Grundlage für Diskurse seitens der Aufzuklarenden letztlich herstellbar sein wird, bleibt ungeklärt, wer sie herstellen soll, willkürlich. Die Schwierigkeit der Organisation des therapeutischen Diskurses resultiert aus der Konstruktion, daß Aufklärer und Aufzuklarenden universalgeschichtlich betrachtet in ihrem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse übereinstimmen, aber auf der Ebene von Aufklärungsprozessen Asymmetrie konstitutiv werden muß. In einem auf die Zukunft gerichteten Bildungsprozeß ist die Überlegenheit des Aufklärers gegenüber den Aufzuklarenden theoretisch unvermeidlich. Nur aufgrund der retrospektiven Stellung der Reflexion resp. Emanzipation muß Habermas daran festhalten, daß es in einem Aufklärungsprozeß nur 'Beteiligte' gibt (vgl. Habermas 1974a, 45). Die Diskursunfähigkeit einzelner ist qua Rollendefinition des 'Beteiligten' auszuschließen. In der aktuellen Diskursituation kann niemand die Diskursunfähigkeit eines anderen behaupten, weil sich die Subjekte in einem Diskurs gegenseitig unterstellen müssen, unter den Bedingungen der idealen Sprechsituation zu handeln. Erst in einem darauffolgenden

Diskurs könnten Zweifel an der vorgängigen Diskursfähigkeit thematisch werden.

Das emanzipatorische Potential der Bewegung der Selbstreflexion bzw. Selbstkritik richtet sich auf die Pseudonatur unbewußter Motive und unterdrückter Interessen; das Moment ihres Bewußtwerdens ist identisch mit dem ihrer Aufhebung. Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse sichert den Zusammenhang von theoretischem Wissen und Lebenspraxis, der beim theoretischen und praktischen Erkenntnisinteresse nur latent vorhanden ist (vgl. Habermas 1975, 400f.). Habermas konzipiert die Veränderung der verzerrten Kommunikationssituation als praktische Folgen der in der therapeutischen Analyse gewonnenen Einsichten. In der Analyse sind Kritik als Erkenntnis und Kritik als Veränderung zusammengekommen (vgl. ebd., 331). Selbstreflexion ist keine situations- oder kulturabhängige, sondern eine an der Institutionalisierung von Herrschaft festgemachte, anthropologisch verankerte und generalisierte Motivation (vgl. Habermas 1974a, 47). Dennoch muß Selbstreflexion in spezifischen, nämlich objektiv verzerrten Situationen 'in Funktion' treten: Die Forderung der Aufklärung ist, "Vernunft als das Prinzip gewaltloser Kommunikation gegenüber der erfahrenen Wirklichkeit einer durch Gewalt verzerrten Kommunikation zur Geltung" (Habermas 1970, 295) zu bringen. Die Selbstkritik erstreckt sich "auf ein Partikulares, nämlich auf den besonderen Bildungsprozeß einer Ich- oder Gruppenidentität" (Habermas 1975, 412). Im Interaktionszusammenhang erkennt aber nur der jeweils Nicht-Verblendete die verzerrten kommunikativen Akte des anderen. Deshalb kämen unter der Symmetriebedingung therapeutische Diskurse garnicht zustande.

Für die Therapie wird Theorie konstitutiv. Die Universalpragmatik rekonstruiert die Kompetenzen als der Bedingungen der Möglichkeit sprachlicher Verständigung. Ebenso wie die Übersetzung unbewußter Handlungsmotive in sprachlich ausgedrückte Intentionen kognitive Sprachkompetenzen benötigt, müssen auf der Verhaltensebene motivationale Kompetenzen freigesetzt werden, die die Uminterpretation von Bedürfnissen

nachvollziehen. Denn nicht nur das Sprachsystem, sondern auch die motivationale Struktur der Subjekte haben sich dem System allgemein anerkannter Handlungsnormen angemessen herausgebildet. Um solcherart Kompetenzen muß die Theorie erweitert werden.

Selbstreflexion ist eingebettet in eine intersubjektive Veranstaltung zwischen Arzt und Patient. Sie vollzieht sich nicht als eine Handlung eines absoluten Ich (vgl. Habermas 1975, 349). Auf gesellschaftlicher Ebene wird diese Kommunikation nicht pathologisch erzwungen; in unserer alltäglichen Kommunikationspraxis handeln wir unter den Bedingungen verzerrter Kommunikation. Die Organisation eines therapeutischen Diskurses scheitert an der theoretisch unbegründbaren Entscheidung über die Rollenverteilung. Die Erzeugung der Sprach- und Diskursfähigkeit muß deshalb in den praktischen Diskurs hineingelegt werden. Da der Diskurs erst unter der Bedingung reinen kommunikativen Handelns funktioniert, d.h. unter Bedingungen, die den Diskurs überflüssig machen, hat er selbst das Interesse an der Aufhebung kommunikativer Zwänge in sich aufgenommen (vgl. Menne 1976, 52).

Der praktische Diskurs setzt die implizite Anerkennung des Universalisierungsprinzips voraus. 'Wahre' Konsense unterliegen der Bedingung der Verbindlichkeit des Hintergrundkonsenses Gleichheit - Wahrheit - Gerechtigkeit. Die Überprüfung der Erfüllung dieses Anspruchs ist auf den Handlungszusammenhang verwiesen. Besteht A auf der Durchsetzung eines partikularen Interesses, gibt es keine Möglichkeit der diskursiven Überzeugung, denn das Verallgemeinerungspostulat ist nicht weiter begründbar. Die aufgrund strategischen Handelns auftretenden Folgen innerhalb des intersubjektiven Beziehungsgefüges können sich wohl als Störungen der Ich-Identität manifestieren. Der Umgang mit solchen Störungen gelingt nur im Sozialisationsprozeß entsprechend dem Grad der Abweichung des kommunikativen Handelns vom Modell 'reinen kommunikativen Handelns'. Davon hängt die Verbindlichmachung des Universalisierungsprinzips ab.

Argumente erzielen konsentierende Kraft dadurch, daß Bedürf-

nisse und Folgen von Handlungen zur Stützung von Handlungs- und Bewertungsnormen angegeben werden, die für jeden Diskurs- teilnehmer eine hinreichende Motivation für die Akzeptierung der Norm ist (vgl. Habermas 1973a, 243f.). Bedürfnisse und Folgen sind als Ausdruck traditionsvermittelter Interpretationen einer rationalen Sprach- und Bedürfniskritik auszu- setzen. Damit rekuriert der praktische Diskurs an der ent- scheidenden Stelle des Übergangs zu verallgemeinerten Normen auf eine Rehabilitierung der Wahrhaftigkeit der Subjekte. Diese Bedingung ist ausschließlich in einem mit dem Handlungs- zusammenhang verwobenen Diskurs herstellbar. Die dem thera- peutischen Diskurs zugeschriebenen Leistungen kann der prak- tische Diskurs also nicht übernehmen.

Hinzu kommt das Faktum, daß die Kritische Theorie ihre ver- objektivierende Anwendung garnicht intendiert. Da sich Eman- zipation an den Folgen von Handlungsprozessen, auch der als Befolgung verallgemeinerungsfähiger Interessen geplanten Handlungen, bemißt, diese sich aber nicht antizipieren lassen, behält die i.S. der Kritischen Theorie organisierte Aufklä- rung keine Rechtfertigungsfunktion (vgl. Habermas 1974a, 42ff.).

Wenn Sprachverzerrungen innerhalb des praktischen Diskurses nicht aufgehoben werden können, die Eingangsbedingung prak- tischer Diskurse nicht diskursiv erzeugt werden kann, prak- tische Diskurse überhaupt nicht als zukunftsbezogene Lern- prozesse begreifbar sind, müssen Lernprozesse nach dem Muster alltäglichen kommunikativen Handelns konzipiert werden. In der - gleichfalls verzerrten - alltäglichen Kommunikation gelingt es uns, den kommunikativen Gehalt unbewußten Sinns zu entschlüsseln, weil uns dort auch wesentlich bedeutsamere repräsentative Mitteilungsformen zur Verfügung stehen als im Diskurs. Auf solche Medien greift ebenfalls die Psycho- analyse zurück. Wird die Wahrhaftigkeit eines Subjekts prob- lematisch, besteht - entgegen Habermas - vor dem Eintritt in einen Diskurs die Möglichkeit der Kommunikation mit ihm selber (vgl. Menne 1976, 68ff.). Das kommunikative Interesse ist an der Struktur verzerrter Kommunikation alltäglichen

Handelns festzumachen, auf das es reflexiv gewendet ist. Im reinen kommunikativen Handeln erübrigt es sich, weil Herrschaft abgebaut ist.

3.3.3 Die Bestimmung der Sprachkompetenz in der Praktischen Philosophie

Bei der begründenden Reden tragenden Sprache handelt es sich um eine schrittweise und zirkelfrei methodisch aufgebaute und für die Verständigung 'zuverlässige' Kunstsprache (vgl. Janich u. a. 1974a, 44f.). Die natürliche Umgangssprache (Parasprache) dient dem protreptischen Zweck, die Subjekte weg von herkömmlichen Sprechweisen und hin zur Konstruktion einer Orthosprache zu bewegen (vgl. Lorenzen 1974, 128). Insbesondere die interdisziplinäre Verständigung nötigt zur Formulierung einer gemeinsamen sprachlichen Basis. Durch die Verabsolutierung der Umgangssprache innerhalb der 'ordinary language philosophy' sind solche Verständigungsschwierigkeiten unlösbar (vgl. ebd., 137f.). Um über technische oder praktische Probleme 'vernünftiger' als im gewöhnlichen Leben argumentieren und über Zwecke gerechter entscheiden zu können, müssen wir uns im wissenschaftlichen Denken üben. Die konstruktive Wissenschaftstheorie schlägt deshalb ein lehrbares infradisziplinäres Wissen vor; d. i. eine durch kritische Rekonstruktion der Fachsprachen gewonnene und gemeinsame logische und ethische Terminologie. Gleichwohl steht die 'Umgangssprache' bei der Einführung der Wissenschaftssprache für die letzte 'Metasprache' (allerdings nicht im Sinne des späten Wittgenstein). Gegenüber dem Primat der Umgangssprache und der Deskription der Regeln des funktionierenden Gebrauchs von Zeichen in einem Sprachspiel setzt die konstruktive Wissenschaftstheorie an die Stelle des Postulats der Unhintergebarkeit der Redepraxis die elementare Behauptung der Unhintergebarkeit unseres Sprachvermögens (vgl. Janich u. a. 1974, 49) und nutzt dieses für die Einführung einer normierten Sprechweise, die es ermöglichen soll, zwischen guten und nicht guten Begehrungen zu unterscheiden (vgl. Lorenzen 1974, 33). Der Maßstab dafür ist ein wirkliches und nicht bloß subjektives Bedürfnis, auf dessen Begründbarkeit wir in einer vernünftigen Beratung hinstreben. Es impliziert den Übergang von einer Begehrung zu einem Wollen in einem normativen Prozeß, dem die Regeln vernünftiger Argumentation zugrunde liegen. Diese Regeln lernen wir in einem

Bildungs- bzw. Erziehungsprozeß, wenn wir unser Meinen und Wollen 'kritisch', d. h. im Hinblick auf die Modalitäten 'wahr' und 'geboten' bilden.

Die einleitend exemplarisch bestimmten Prädikatoren in Elementarsätzen werden unter Hinzunahme weiterer logischer Partikel aus dem metasprachlichen Bereich mit Hilfe normierter Prädikatorenregeln in komplexere Sätze integriert. Die Beherrschung und praktische Befolgung der logischen Redebestandteile markiert das methodische Vorgehen vernünftiger Argumentation.

Das Modell vernünftiger Argumentation stilisiert de facto eine 'unnatürliche' Kommunikations- bzw. Lernsituation: Vokabular und Grammatik der Umgangssprache erweisen sich für die vernünftige Verständigung als unzureichend. Der Erwerb normierter Symbole erfordert eine 'metasprachliche' Unterweisung in die Objektsprache. Diese Begriffsbildung erscheint als eine Funktion der graduellen Beherrschung logischer Operationen und als solche beansprucht sie, die Bewältigung alltäglicher Lebenskonflikte 'vernünftig' zu regeln. Für den Spracherwerb, der eigentlich eher im Sinne einer Sprachreformulierung innerhalb der Muttersprache konzeptualisiert ist, stellt sich die Frage nach dem Verhältnis der natürlichen Umgangssprache zur 'wissenschaftlichen' Orthosprache mit Blick darauf, daß Veränderungen innerhalb des Sprachsystems nicht nur auf der Ebene der Oberflächenstruktur von Sprache statthaben. In der Tiefenstruktur der Umgangssprache ist die universale Geltung von Normen eingelassen, die mit einer bestimmten Entwicklungsstufe des moralischen Bewußtseins der Subjekte korreliert und durch die das Meinenkönnen selbst a priori bedingt ist (vgl. Apel 76, 315). Dieser Aspekt der moralischen Anerkennungsfähigkeit von Normen auf seiten des Subjekts bleibt im Prozeß der gemeinsamen Willensbildung, d. h. der Herstellung miteinander verträglicher Begehungen, ausgespart.

Die Disziplinierung der Redehandlungen beinhaltet eine Aufforderung an die Subjekte, subjektive Begehungen zu transzendieren (Moralprinzip). Beschränkt sich die praktische Ethik auf die Thematisierung der äußeren Erscheinungsform der von ihr exponierten Redeweise, so kann dies in der faktischen

Kommunikationssituation zu Symptomen der Paradoxie führen (vgl. Watzlawick u. a. 1971, 19off.): Ein Subjekt begehrt 'vernünftige' Entscheidungen. Die praktische Ethik legt fest, was praktische Vernunft ist und wie sie argumentativ angewendet wird. Aufgrund der Erweiterung um die methodische Präzision trifft auf sie deshalb nicht der Einwand zu, sie sei bloß formal wie das Kantische Prinzip des Kategorischen Imperativs (vgl. Lorenzen 1974b, 50). Die Entscheidung für Vernunft ist identisch mit der Befolgung der normierten Sprachregeln. Innerhalb der praktischen Ethik ist mithin keine Aussage möglich, die eine Negation einer der von ihr proklamierten Normen und Prinzipien herbeiführen könnte. Jemand, der eine solche Behauptung vorbringt, befindet sich bereits außerhalb der praktischen Ethik. Indem nun aber die praktische Ethik Vernunft als das Resultat von Beratungen und die Verbindlichmachung der Anwendung der logischen Sprache (Methode) auf die gemeinsame Anerkennung von Normen (des Vernunft- und Moralprinzips in der Redepraxis) im Bewußtsein der Subjekte stützen muß, sie diese aber nicht erzeugen kann und darf, ist das Resultat ein unvermeidlich unvernünftiges, da ein wesentliches Bestimmungskriterium der Vernunft nicht erfüllt werden kann. Über die Methode können sich die Subjekte kein moralisches Urteil bilden; diese ist in ihrer Vernünftigkeit durch die exoterische Redeweise der Logistik hinreichend belegt. Die Reflexionstätigkeit der Subjekte richtet sich auf das abstrakte System formaler Strukturen der logischen Sprache. Sie verdrängt damit die Reflexion über subjektive Bedürfnisse und deren adäquate sprachliche Artikulation. Eine vernünftige Auseinandersetzung über subjektive Bedürfnisse und Intentionen würde diesen Reflexionstyp geradezu beanspruchen.

Die normierende Kraft der Prädikatorenregeln erstreckt sich - und dies wird im folgenden zu begründen sein - nicht nur unmittelbar auf das Sprachsystem, sondern auch auf die Art und Weise der Besinnung auf unsere Bedürfnisse und ihre Kommunizierbarkeit. Die angedeutete Unvernünftigkeit der Methode vernünftigen Argumentierens läßt sich allerdings nur von einem Standpunkt außerhalb der praktischen Ethik offenlegen. Im

Rahmen des Modells vernünftiger Argumentation ist die Befolgung der Redeanweisungen für das vom Interesse an Vernünftigkeit geleitete Subjekt zwingend. Die unter der Bedingung einer normierten Redepraxis anvisierte Vernünftigkeit kehrt sich in ihr Gegenteil um, wenn Kommunikationswissenschaft und Sprachphilosophie den Umstand der Normierung als ursächlichen Faktor von Unvernünftigkeit ausweisen können.

3.3.3.1 Die Sprachbarrierenproblematik

Den Spracherwerb erfassen wir gewöhnlich in drei Dimensionen:

1. der semantischen (Ausdrücke oder Zeichen bezeichnen Gegenstände), 2. der syntaktischen (Regeln verknüpfen Zeichen miteinander zu einem Satzgefüge) und 3. der pragmatischen Dimension (Regeln bestimmen die Transformation eines Satzes in eine Äußerung/die Situierung eines Satzes in einem sozialen Kontext). Infolge kultureller und sozialer Differenzierungen gesellschaftlicher Gruppen kommt es zu Sprachbarrieren im engeren Bereich der linguistischen und im weiteren Bereich der kommunikativen Kompetenz. Chomskys Kompetenzbegriff (1969) spezifiziert den Sprachgebrauch als die Konstitution grammatisch korrekter Sätze. Linguistische Kompetenz beschreibt die psychische und zugleich abstrakte Beherrschung von Regeln eines 'ideal speaker/hearer', die auf der Annahme prädispositioneller mentaler Strukturen basiert. Kompetenz meint im Gegensatz zu Performanz das Wissen einer fehlerfreien Grammatikalität von Sätzen. Die Bedeutungshaltigkeit ist davon weitgehend unabhängig. Jedoch - darin besteht der Einwand gegen Chomsky - setzt die Verständigung mit Hilfe grammatisch korrekt gebildeter Sätze semantische Äquivalente auf der Sprecher-Hörer-Ebene voraus und damit intellektualisierte Formen des Denkens über das kommunizierte 'Was' (vgl. Mühlfeld 1974, 356).

Unterschiede in der verbalen Planungsstrategie (Performanzebene) werden innerhalb der Soziolinguistik als eine Funktion der Sozialstruktur erklärt, der der jeweilige Sprecher angehört. Zu den empirisch pragmatischen Faktoren, die in linguistisch relevantem Sinne, d. h. Lexikon und Syntax betreffend, den

Sprechcode determinieren, zählen u. a.:

"1. Der regulative Kontext (Autoritätsbeziehungen, durch die das Kind mit den Regeln moralischer Vorschriften und ihrer verschiedenen Hintergründe vertraut gemacht wird). 2. Der Lernkontext (das Kind lernt über die objektive Natur von Dingen und Personen und erwirbt Fähigkeiten verschiedener Art). 3. Der imaginative oder innovative Kontext (das Kind wird ermutigt, zu experimentieren und sich seine Welt nach eigenen Vorstellungen und auf eigene Weise neu zu schaffen). 4. Der interpersonale Kontext (dem Kind werden affektive Zustände bewußt - seine eigenen sowie auch andere)." (Bernstein, zit. n. Dittmar 1973, 19, Herv. v. Verf.).

Im Anschluß an die soziolinguistische Forschung entzündete sich ein Normenkonflikt bei der Bewertung der unterschiedlichen Sprachstile (Defizit- contra Differenzhypothese), die beide darin übereinstimmen, daß Sprachvariationen vorrangig durch soziokulturelle Faktoren bedingt sind.

Der von Chomsky durch die Idealisierung eines 'native speaker' gewonnene universelle Mechanismus des Spracherwerbs bzw. der linguistischen (Regel-) Kompetenz wirft unter psycholinguistischen Gesichtspunkten die Frage nach den der linguistischen Funktionsweise von Regeln korrespondierenden psychologischen Vorgängen des Sprachverhaltens auf. Die linguistisch beschreibbaren Regelsysteme reichen offensichtlich nicht aus, die kognitiven und perzeptiven Leistungen bei der De- und Enkodierung von Sprache adäquat zu bestimmen, da die linguistischen Theorien "ein nur wissenschaftstheoretisch, nicht aber kognitiv begründetes Kriterium der Einfachheit zugrunde legen, aus dem sich für Strukturbeschreibungen zwar immanent linguistische Konsistenz, jedoch nicht stringent psychologische Simplizität herleiten läßt" (Leuninger u. a. 1972, 53).

Im Spracherwerbsprozeß treten restriktiv wirksame Faktoren auf, die die Entfaltung der mentalen Grammatik analog zur linguistischen Grammatik einschränken. Aus Untersuchungen von Bever und Watt geht hervor, daß die Entwicklung perzeptueller Strategien sowie die des Kurz- und Langzeitgedächtnisses das Verstehen und den Ausbau einer spezifischen Grammatik reguliert (vgl. ebd., 190ff.).

Sprachverzerrungen, die auf restriktive außerlinguistische Bedingungen bei der Konstitution der linguistischen Kompetenz

zurückzuführen sind, schlagen sich per definitionem in der Syntax und Semantik nieder. Da aber Sprache ihr wesentliches Bestimmungsmoment in der Kommunikation erfährt und das Individuum zur zwischenmenschlichen Verständigung über Gegenstände und zur Mitteilung von Intentionen über eine 'kommunikative Kompetenz' verfügen muß, ist eine Sprachtheorie vonnöten, die ihre Bestandteile als pragmatische Einheiten der Rede, als Sprechhandlungen identifiziert. Eine solche Theorie kann sich einmal auf der Basis der Interdependenz von Sprache und Sprechsituation begründen, die sich entweder punktuell während der Genese eines Sprachcodes nachweisen läßt, da die Strategien der Rhetorik und Hermeneutik entsprechend dem System der sozialen Rollenstrukturen und -erwartungen ausgebildet werden, so daß Produktions- und Wahrnehmungsstrategien primär als Strategien eines typischen Interaktions- und Rollenverhaltens aufzufassen sind (vgl. Wunderlich 1970, 13) oder im aktuellen Verlauf der Interaktion, in der eine gelingende Kommunikation gerade dadurch gesichert wird, daß die Beteiligten auf pragmatische Gegebenheiten der Situation oder auf paralinguistische und außerverbale Mitteilungsformen rekurren. Dies gilt insbesondere für die Verwendung deiktischer Ausdrücke und Modaladverbien, für die Formen der Kontaktaufnahme, für den elliptischen Sprachgebrauch und selbst für das Verständnis grammatisch korrekter Sätze bzw. deren reflexive Mitteilungsform (vgl. ebd., 14ff.).

Sprachbarrieren im Bereich der kommunikativen Kompetenz stellen sich in diesem Fall als begrenzte Fähigkeit der Beherrschung von Redesituationen dar, die sich aus dem funktionalen Zusammenhang der kommunikativen Kompetenz und konstanten, empirisch-pragmatischen Elementen der Sprechsituation ergibt (Sprecher/Hörer, Ort und Zeit der Äußerung, phonologisch-syntaktische Eigenschaften der Äußerung, kognitiver Inhalt und subjektive Intention der Äußerung etc.; vgl. ebd., 20f.). Die dynamische Wechselwirkung von Rollenstrukturen und Sprechweisen setzt demnach eine empirische Analyse der Pragmatik voraus. Die Pragmatik determiniert nicht nur die Wahl einer sprachlichen Strategie auf der Performanzebene. Im Laufe des Sozialisationspro-

zesses generalisiert und bewertet das Kind die von ihm in der Primärgruppe erfahrenen Interaktionsakte: Der Niederschlag dessen bildet die Kompetenz.

Zum anderen konzipiert Habermas kommunikative Kompetenz als ein idealisiertes Konstrukt, das die Fähigkeit involviert, unter 'Standardbedingungen' die in jeder möglichen Rede wiederkehrenden allgemeinen Redebestandteile, nämlich die dialogkonstituierenden (pragmatischen) Universalien zu generieren (vgl. Habermas 1971, 102). Sprechakte erzeugen Strukturen von Redesituationen, die zugleich in der Rede als sprachliche Ausdrücke vertreten sind. Diese Kommunikationssituation muß Sprachverzerrungen ausschließen, da im Entwurf der universalen Kompetenz immer schon symmetrische Rollenbeziehungen antizipiert sind. Ohne diesen Vorgriff auf eine herrschaftsfreie Lebensform durch Abstraktion von den speziellen, für eine jeweils historisch erreichte gesellschaftliche Entwicklungsstufe typischen und in der konkreten Kommunikationssituation wirksamen kommunikativen Repressionen müssen wir unsere Sprachgewohnheiten, gemessen an der idealisierten Erscheinungsform, als restringiert bezeichnen.

Die Sprechakttheorien explizieren die Bedingungen erfolgreicher Verständigung derart, daß die Interaktionspartner die illokutionäre Rolle einer sprachlichen Handlung (warnen, empfehlen, behaupten ...) gleichermaßen identifizieren müssen. " Illokutionsakte sind sozial sinnvoll, weil und insofern sie regelbestimmte Realisierungen von Illokutionstypen bzw. Illokutionspotentialen sind, die als erwartbar normierte soziale Interaktionsmuster gesellschaftliche Institutionen darstellen, deren Sinn - ähnlich dem Sinn von Lexemen im System des Lexikons - durch ihre Stelle im System sozialer Institutionen definiert ist" (Schmidt 1973, 119, Herv. v. Verf.). Den Sinn von illokutionären Akten legen Konventionen fest:

"Illokutionäre Akte sind die Akte, die sie sind, kraft einer Konvention, die sie dazu macht; was für ein illokutionärer Akt eine Äußerung ist, hängt davon ab, als was sie gilt" (von Savigny 1974, 142).

Nach Habermas übernimmt der performative Satz und insbesondere

das darin enthaltene Verbum die Rolle der intentionalen Bestimmung des propositionalen Bestandteils der Äußerung. Die explizit performative Äußerung steht jeweils für die Handlung, die der Sprecher mit dem Sprechakt vollzieht (ich verspreche dir, ...; ich warne dich, ...). Sie kann weder wahr noch falsch sein, wohl aber fehlerhaft, dann nämlich, wenn sich der Sprecher nicht an bestimmte Regeln hält, unter denen die Äußerung glückt: Sei es, weil der Sprecher verschiedene, mit den Regeln eingegangene Verpflichtungen nicht übernimmt, oder weil er sogar Regeln mißbraucht (vgl. Austins Taxonomie von Fehlerquellen ebd., 136ff.). Sprechakte können beispielsweise daran scheitern, daß der Sprecher unter Einhaltung einer Konvention seinen Partner insgeheim über seine Intention täuscht oder zu einem späteren Zeitpunkt sich nicht gemäß seiner anfangs bekundeten Intention verhält. Insofern sind zwar Sprechakte zustande gekommen, die aber aufgrund von Unwahrhaftigkeit und Inkonsequenz seitens des Sprechers A fehlerhaft sind, weil sie beim Sprechpartner B, aufgrund eines Mißverhältnisses innerhalb der Äußerung zwischen einerseits Befolgung geltender Konventionen und andererseits Durchsetzung damit unverträglicher subjektiver Intentionen, nicht den angemessenen illokutionären Effekt bewirken können. Konkret hat sich B über die Gebrauchsweise des Sprechaktes von A in dieser Situation getäuscht, und damit über die Bedeutung der Äußerung, die B bei Erfüllung der Ernsthaftigkeits- und Zuverlässigkeitsbedingung seitens von A aufgrund einer Konvention berechtigterweise hätte annehmen können. A's geäußerte Absicht führt zu Interpretationsfehlern, weil seine 'wahrhaftige' Absicht nicht übereinstimmt mit dem, wie man vernünftiger-/üblicherweise seine Äußerung versteht. Er macht also keine sinnvolle Äußerung, weil er sich an bestimmte Konventionen der sprachlichen Kommunikation hält, um gleichzeitig B fiktive Intentionen glauben zu machen. Die Bedeutung einer Äußerung hängt sowohl von dem ab, was der Sprecher mit dem Gesagten meint/beabsichtigt, als auch von den in einer Sprachgemeinschaft anerkannten Konventionen (vgl. Searle 1974, 93f.). Der Zusammenhang von Intention und Konvention spielt innerhalb

einer Theorie der Bedeutung für die Erklärung des Verstehens des jeweils kommunizierten Sinns eine wichtige Rolle: 1. ganz verschiedene Äußerungen haben in demselben situativen Kontext dieselbe kommunikative Funktion, 2. ein und dieselbe Äußerung hat in verschiedenen Kontexten verschiedene kommunikative Funktionen, 3. ein und dieselbe Äußerung hat in verschiedenen verbalen Kontexten ganz verschiedene kommunikative Funktionen (vgl. Wunderlich n. Kallmeyer u. a. 1974, 96). Wittgenstein dagegen bestimmt die Bedeutung eines Begriffs mit Hilfe von Regeln, die in einer Lebensform beim Sprechen und Handeln von den Angehörigen gemeinsam befolgt werden, ohne daß sie explizit definiert sind. Sie regeln den Gebrauch eines Wortes. "Jedes Zeichen scheint allein tot. Was gibt ihm Leben? -Im Gebrauch lebt es". (PU § 432, Herv. v. Verf.). "Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache" (PU § 43). Weil wir mit dem Verrichten gewisser Tätigkeiten gelernt haben, dabei diese Wörter zu gebrauchen und so auf die Worte des anderen zu reagieren (vgl. PU § 6), sanktioniert eine Äußerung ein bestimmtes Verhalten. Wir erinnern uns an die Verwendungssituation, an die praktische Handlungsweise, mit der wir Sprachspiele eingeübt haben, um die Bedeutung von Äußerungen zu verstehen. "Das Wort 'Sprachspiel' soll hier hervorheben, daß das Sprechen der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform" (PU § 23, Herv. v. Verf.). Wittgenstein versucht also, das Funktionieren der Sprache ohne Rekurs auf die menschliche Subjektivität zu erklären. Das Verstandenhaben einer Regel ist nicht etwa ein seelischer Vorgang. Was uns berechtigt zu sagen, jemand habe etwas begriffen, sind die Umstände, unter denen der Lernende ein solches Erfolgs-'Erlebnis' hatte (vgl. PU § 155; z. B. an dem Erfolg, mit welchem jemand das Gesetz in einer Zahlenreihe erkennt und die Reihe fortsetzt). Es existieren keine verborgenen Gedanken im Inneren des Menschen, die die Sprache ausdrückt. "Irreführende Parallele: Der Schrei, ein Ausdruck des Menschen - der Satz, ein Ausdruck des Gedankens! Als wäre es der Zweck des Satzes, Einen wissen zu lassen, wie es dem Andern zu Mute ist: Nur, sozusagen, im Denkkaparat und nicht im Magen"

(PU § 317). Wittgenstein weist ausdrücklich die Aufgabe der Erklärung psychologischer oder 'geistiger' Phänomene von sich; als Philosoph interessiert er sich für das, was offen daliegt: die Funktionsweisen von Sprachspielen.

Nun ist die Erkenntnis über die intersubjektive Geltung von Verhaltensregeln in einer Sprachgemeinschaft, die durch common sense der sie tragenden Individuen stabilisiert wird, in dem Sinne elementar, als sie die Bedingung jedes erfolgreichen kommunikativen Handelns beschreibt, da es sich ja gerade an der Erfüllung reziproker Verhaltenserwartungen bewährt (vgl. Schmidt 1969, 67). Jedoch, allein der Umstand, daß eine Regel in einem Sprachspiel von allen Beteiligten eindeutig¹⁾ und gleichermaßen begriffen und umgesetzt wird in entsprechendes Können, schließt das Auftreten von Mißverständnissen noch nicht aus. Mißverständnisse konnten aufgrund der Verwechslung im Gebrauch eines Wortes zustande gekommen sein; des weiteren können sie aber auch daraus resultieren, daß die Kommunikationspartner mit einem Wort/einer Äußerung divergente Intentionen verknüpfen. Diesen Bestandteil von Äußerungen, der der Innensphäre, der eigentlichen Subjektivität des Sprechers zuzurechnen ist, ist nach Wittgenstein nicht nur nicht erfahrungsmäßig beobachtbar, sondern kann überhaupt nicht thematisiert werden (vgl. Schulz 1967, 80). Konventionen, die sich in sozialen Gruppen herausgebildet haben, grenzen die möglichen Verwendungsweisen von Begriffen normativ ein und garantieren damit eine intersubjektiv verlässliche Anwendung (vgl. Gebauer n. Schmidt 1974, 113). Die individuell erzeugten Texte sind mit Bezug auf die grammatische Bedeutung des Kommunikationssystems einer Sprechergesellschaft öffentlich kontrollierbar. Zugleich sind kommunikative Akte aber auch intentionale Handlungen.

Die Intention/Redeabsicht gilt als fundamentaler Faktor bei der Auswahl und Kombination sprachlicher Mittel; sie ermög-

¹⁾ W. Schulz bestreitet, daß die Einsicht in eine Verhaltensregel überhaupt zu eindeutigen Ergebnissen führt, wie dies etwa bei mathematischen Sachverhalten oder technischem Können der Fall sein wird (vgl. Schulz 1967, 75f.).

licht dadurch eine situationsadäquate phonologisch-semantische Konstellation. Das Lexem als Lexikonseinheit wird im Gebrauch innerhalb einer Äußerung aufgrund der Filterbildung durch die Redeintention zur je individuellen Meinung (vgl. Schmidt 1969b, 142f.). Wortwahl und Teilformulierungen zeigen in einem kommunikativen Text die Meinung des Autors/Sprechers an, die neben dem primären Inhalt, einem Gedankengang, als sekundärer Inhalt nicht argumentativ, sondern i. F. von Evokationen kommuniziert wird. Die nicht-argumentative Rede über subjektive Einstellungen ist mit den Kommunikationsmitteln einer Wissenschaftssprache im Gegensatz zu den natürlichen Sprachen nicht möglich, da vollinterpretierte Kalküle einen Primärinhalt eindeutig (d. h. andere Formulierungen sind auszuschließen) und frei von subjektiven Meinungen präsentieren (vgl. Ungeheuer 1971, 193f.). Die Hervorhebung subjektiver Absichten als integralen Bestandteil von Kommunikationsakten soll nicht etwa auf privatsprachliche Elemente hindeuten. Die Absichten eines Sprechers sind eben nur in der öffentlichen Sprache intersubjektiv vermittelbar. Da sich auch die täuschenden Sprechhandlungen konventioneller Prozeduren bedienen (vgl. Wunderlich 1974, 351), drückt der Sprecher seine Intention in jedem Fall konventionell aus, d. h. seine Äußerung ist aufgrund sozial erwartbarer Wirkungen immer interpretationsfähig. Die Äußerung von S (Sprecher) ist erfolgreich, wenn sich H (Hörer) konform zu seiner Äußerung verhält. Behauptet S, daß p, aber weiß, daß nicht-p, so wird sich H so verhalten, als glaubte er, daß p. In diesem Fall korreliert S seine Intention mit einem adäquaten Sprechakt. S's Äußerung glückt nicht, wenn S und H nur scheinbar konventionell (im Einklang mit Verhaltensregularitäten) handeln, S aber die mit dem verwendeten Sprechakt indizierten Präsuppositionen nur teilweise erfüllt. Ihm fehlt das Sprechvermögen, seine Intention angemessen zu performieren. Er konstituiert eine semantische Situation, in der H auf eine Intention schließt, die S in Wirklichkeit nicht hat. Solcherart Kommunikationsbarrieren entstehen aufgrund von Störungen der Subjektrepräsentation innerhalb der Sprache.

Sprachbarrieren sind einmal als negative Größen der linguistischen

oder kommunikativen Kompetenz beschreibbar. Diese Art von Sprachbarrieren konstituieren sich über den empirischen Zusammenhang des Sprachvermögens mit soziokulturellen, psychischen und situationspragmatischen Bedingungen. Andererseits bezeichnen Sprachbarrieren Mißverständnisse innerhalb der sprachlichen Verständigung unter Sprechpartnern. Mit der Hervorbringung einer Äußerung folgt der Sprecher A einer sprachlichen Konvention, aufgrund derer dem Sprechpartner B seine Äußerung verständlich wird. A verhält sich somit in einer ganz bestimmten Weise zu den normativen Implikationen eines Sprachsystems. In der Äußerung macht A auch eine Mitteilung über seine Intention oder Redeabsicht. Gelingende Verständigung setzt voraus, daß B dieselben konventionellen Sprachmittel wie A beherrscht und A dieser Konvention ernsthaftig folgt und daß B die subjektiven Intentionen von A angemessen interpretiert und A seine Intention wahrhaftig darstellt.

3.3.3.2 Der ethische Sprachgebrauch und die Funktionen Sprechen, Denken und moralisches Bewußtsein

Zur Lösung des Sprachbarrierenproblems macht die praktische Ethik folgende Vorschläge: 1. die Einführung einer korrekten Verwendungsweise von Begriffen und 2. die Anpassung sprachlicher Kommunikationsintentionen an die vereinbarte Bedeutung sprachlicher Zeichen.

Die Begriffsbildung erfolgt durch eine 'logische' Abstraktion ausgehend von den schon eingeführten Prädikatoren. Die Bezeichnung logisch soll die Abstraktion als eine sprachliche und nicht als mentale Operation qualifizieren. Ein Begriff ist die intensionale Bedeutung eines Prädikators. Begriffe werden nach eigenen Bedürfnissen normiert und sind deshalb jederzeit verfügbar/austauschbar, ohne daß sich dadurch die Wahrheit oder Falschheit einer Aussage ändert (vgl. Janich u. a. 1974, 77ff.).

Semantische Differenzen, die den Kommunikationsprozeß blockieren, lassen sich jedoch nur solange durch eine explizite Normierung dialogrelevanter Termini aufheben, wie diese durch

(zufällige) Unterschiede in der linguistischen Sozialisation bedingt sind (vgl. Badura 1973, 174f.). In der Alltagssprache verfügen wir hingegen über Wörter, die positiv oder negativ emotiv besetzt sind und die neben der prädikativen Bestimmung eines Gegenstandes zugleich Gefühle/Einstellungen zum Ausdruck bringen, die der Sprecher gegenüber dem Gegenstand hat (z. B. 'Bruchbude' anstelle des neutralen oder deskriptiven Begriffs 'Haus'). Ebenso schlagen sich bei der Zuordnung von Bedeutungen zu Wörtern aus dem kulturell-normativen oder praktisch-politischen Bereich wie 'Demokratie', 'Mündigkeit' etc. interessengeleitete, gelernte soziale Regeln resp. Konventionen durch, die unter anderem durch Gruppenzugehörigkeit determiniert sind. Sobald nun konkurrierende Interessen/Einstellungen die Redepraxis erschweren, muß einer terminologischen Einigung eine Einstellungs- bzw. Programmänderung bei mindestens einer Dialogpartei vorausgehen (vgl. ebd., 175). Definitionsversuche bei den letztgenannten Wort-'arten' können Mißverständnisse, die ihre Ursache in nicht-verbalisierten Kommunikationsinteressen haben, nicht ausschließen. Ihre Verpflanzung in den Bereich der technischen Verfügbarkeit mag deshalb 'willkürlich' geschehen.

Die 'mental states' (Bedürfnisse/Intentionen/Einstellung) sind in Gestalt der eingeführten noologischen Termini im Rahmen der Ortholanguage öffentlich zugänglich. Der Entstehungsprozeß der noologischen Termini legt die Trennung des subjektiven Bewußtseins vom Sprachsystem offen. Geht man mit Lorenzen davon aus, daß Intentionalitätsterme ohne Rückgriff auf schon geleistete Redepraxis aufgebaut werden, dann müssen die inneren Zustände - die sich offensichtlich außerhalb von Sprache befinden - erst einmal hervorgekehrt/gezeigt werden, bevor man sie präzisieren kann. Projiziert auf die Lehrer-Schüler-Interaktion hat dies folgende Konsequenzen: L interpretiert das Verhalten von S als zustimmend/ablehnend. Er benennt es mit entsprechenden Termini. Diese Wörter könnten für L und S jedoch nur dann identische Bedeutungen bekommen, wenn sie sich gleichzeitig über die intersubjektive Geltung des Verstandenen verständigen würden (vgl. Habermas 1971a, 191). Anderenfalls wäre nicht

plausibel zu machen, warum die von L für die Verhaltensindizien von S gesetzten Wörter mit den 'wahrhaftigen' Intentionen von S zusammenfielen. Die Intentionen wären nicht verständlich, hätten sie keine intersubjektive Geltung. L und S können sich aber über den regelgerechten Gebrauch eines Prädikators nicht vergewissern, da dies allein von der Satzstruktur in der Prädikatenlehre her nicht möglich ist: Ohne die Verwendung eines Personalpronomens der ersten Person in der Stellung des grammatischen Subjekts und eines Personalpronomens in der Stellung des Objekts im dominanten Satz eines Sprechaktes treten sich zwei Subjekte auf der Ebene der Intersubjektivität nicht gegenüber (vgl. ebd., 194). In diesem Fall würde nämlich - sofern überhaupt gesprochen wird - monologisiert. Die dialogunabhängige Einführung noologischer Termini nimmt lediglich Leistungen der operativen Intelligenz in Anspruch.

Die semantisch eindeutigen Termini legen die 'inneren Zustände' in gewisser Weise formal fest, dadurch, daß sie ihre Ausdrucksweisen und somit implizit die Möglichkeiten der Selbstrepräsentation normieren. Mit der Herstellung einer hohen verallgemeinerten Bedeutung von Begriffen geht notwendigerweise eine Abnahme der individualgeschichtlichen Repräsentanz von Objekten und der spezifischen, eben unaustauschbaren Beziehung des Erlebnissubjekts zum Gegenstand einher. Die einzuübende Rede scheint systematisch sprachliche Erscheinungsformen zu produzieren, die man innerhalb umgangssprachlicher Kommunikation gerade als Störungen oder Abweichungen begreift (vgl. Lorenzer 1972a, 95ff.). Zu jenen störrischen Merkmalen zählen bei der Bildung von 'Zeichen' die durch den Mechanismus der Isolierung induzierten Vorgänge der Entbindung der Symbole von der besetzten Affektivität sowie der intellektualisierten Vergegenständlichung des Bezeichneten im Begriff. Die allgemeingültige, definitorische Formation von Begriffen verursacht in der pragmatischen Dimension einen Beziehungsverlust des Subjekts gegenüber dem Zeichen bei gleichzeitiger Entleerung der emotionalen Bedeutung für das Subjekt und in der semantischen Dimension eine Erhöhung der Denotation bei gleichzeitiger Distanzierung des Subjekts vom designierten Objekt. In den Zeichen

prävaliert der Ausdruck von Sachen gegenüber dem von Individualität. Die Regenerierung der Sprache zu einem Ganzen von subjektiven mental states und Wörtern gelänge unter der Voraussetzung wahrhaftiger Subjekte. Unter dem Diktat der Prädikatorenlehre werden in der Einführungssituation beide Teile als separate - als sprachlicher und sprachloser - konzeptualisiert. Diese artifizielle Trennung führt zu Sprachverzerrungen, da das Subjekt von nun an keine Kontrollmöglichkeit mehr darüber hat, ob seine in der normierten Zeichensprache ausgedrückten Intentionen zutreffen und infolgedessen auch nicht weiß, ob es sich oder andere täuscht. Wird die individuelle innere Natur in diesem speziellen Sprachsystem unangemessen repräsentiert, so kann die Wahrhaftigkeit eines Subjekts in diesem Sprachsystem grundsätzlich nicht überprüft werden.

Folgt man hingegen dem von Schwemmer eingeschlagenen Weg der Rekonstruktion einer 'immer schon geleisteten' Lebenspraxis, so erweist sich schon der Anspruch der Rekonstruktion 'an sich' als reduktionistisch. In der Umgangssprache kommen Intentionalitätsterme vor, die aufgrund der Anerkennung institutionalisierter Normen handlungsregulierend wirken. Ihre Rekonstruktion muß einerseits dem Kriterium der 'Vernünftigkeit' genügen und gleichzeitig eine praktische Anleitung moralischen Argumentierens entwerfen. Der ersten Forderung zufolge müssen die noologischen Termini in der logischen Sprache integriert sein, damit sie im gemeinsamen Gebrauch verständlich sind. Daraus ergibt sich aber, daß nur noch Propositionen konfliktieren können. Genau auf diesen Bereich müßte sich dann das moralische Argumentieren beschränken. Intentionalitätsterme beinhalten aber - und dies wird hier übergangen - eine Einstellung des Subjekts zu der normativen Richtigkeit des performatorischen Aktes, z. B. ob eine Person überhaupt zu Befehlen berechtigt ist. Moralisches Argumentieren müßte demgemäß die kommunikativen Regeln beschreiben, um sich den Geltungsanspruch gesellschaftlicher Normen sozialen Handelns zum Gegenstand machen zu können. Für die deontische Logik kann sich diese Aufgabe aber sinnvoller nicht stellen, da sie in den Modalaussagen nicht zwischen Proposition und Intention differenziert. Das reflexive Ver-

hältnis des Subjekts zu der in Sprache konservierten normativen Wirklichkeit hebt sich in den formalen Strukturen der logischen Sprache auf. Da das moralische Argumentieren aber gerade als ein Prozeß der Willensbildung gedacht ist, kann es das subjektive Bewußtsein als Ort der Wahrheitsfindung nicht ausschließen. Die Willensbildung ist kein als sprachlogische Operation isolierbarer Akt. Die Funktionen Denken und Sprechen sind zwar formal als Operationen beschreibbar, ihre Strukturen sind jedoch abhängig von den sie beinhaltenden Gedanken. Beides voneinander zu trennen würde bedeuten, daß sich verschiedene Einstellungen/Intentionen (z. B. Warnungen, Empfehlungen) gegenüber den operativen (Planungs-) Strategien indifferent verhielten.

Das moralische Argumentieren kennzeichnet eine Operation innerhalb von Sprache, die in doppelter Weise präfixiert ist: durch die Menge der zur Verfügung gestellten Begriffe (Abstrakta) und durch die Klasse der Verknüpfungs- bzw. Vertextungsregeln. Im Umgang mit Sprache wird auch gleichzeitig eine normative Orientierung im Subjekt ausgelöst. Dies erklärt sich aus der wirklichkeitskonstitutiven Leistung der Sprache. Mit Hilfe der Verfahren der Sprache, den grammatisch-syntaktischen Regeln der Vertextung und den Regeln des Begriffssystems stellen wir eine gedeutete Wirklichkeit dar (vgl. Schmidt 1974, 110f.). Die intersubjektiv verlässliche und konsistente Verwendung von Begriffen ist durch die in der Einführungssituation sprachlicher Ausdrücke stattgehabte, nicht inhaltlich definierbare Normierung von Situationskriterien begründet. Resultiert die korrekte Anwendung von Begriffen aus der Internalisierung kollektiv normierter Situationsmerkmale, so folgt daraus, daß ein Begriff die Regel für die Rekonstruktion und Interpretation von Situationen, Handlungsspielen und anderen Intensionskorrelaten enthält. Abstrakta erfüllen somit keine denotative Funktion. Sie konstituieren über den Referenzzusammenhang von Situationscharakteristika und konventionellen Lauten Interpretamente eines gesellschaftlich verbindlichen Wirklichkeitsbildes. In der individuellen Rezeption sprachlicher Ausdrücke in einer konkreten semantischen Situation entstehen dann subjektive Wirklichkeitsbilder (vgl. ebd., 112). Die Normen der 'logischen'

Operationen innerhalb der Sprache setzen sich so auf die Interpretation der gesellschaftlichen Wirklichkeit durch.

Sprachbarrieren i. S. gradueller Abweichungen von den idealisierten Konstrukten linguistischer und kommunikativer Kompetenz, die sich in Abhängigkeit von nicht-sprachlichen empirischen Bedingungen gebildet haben, werden in der praktischen Ethik durch die normierende Kraft des logischen Sprachsystems im semantischen und syntaktischen Bereich nivelliert bzw. im pragmatischen Bereich durch eine Standardisierung der Sprecher-Hörer Redekonstellation unter Ausschaltung einer möglichen intersubjektiven Beziehung ausgeschlossen. Die Normierung der Zeichen und der Aussagenstruktur bewirkt jedoch keine Optimierung intersubjektiver Verständigungsprozesse. Dafür können zwei Gründe geltend gemacht werden:

1. Die Erzeugung gleichartiger sprachlicher Verhaltensweisen (in der Anwendung von Zeichen und ihrer logischen Zusammensetzung) impliziert nicht zugleich intersubjektive Bedeutungsidentität. a. Die praktische Ethik verabsolutiert den Zeichencharakter der Sprache, demzufolge Dinge Worten fix zuzuordnen sind. Davon kann nicht die Rede sein, da dieselben Worte nicht stets gleich geeignet sind, einen jeden Gedanken auszudrücken. Es ist ein Irrtum zu glauben (Humboldt), Sprache stünde bereit, um einen vorher 'ausgereiften' Gedanken in Worte zu kleiden (vgl. Heintel 1975, 43). Dem Gebrauch unterschiedlicher Wörter entsprechen beim Sprecher unterschiedliche Bedeutungsnuancen (vgl. Herrmann 1972, 34). b. Symbole oder Begriffe erlangen für alle eine gleiche Bedeutung, wenn diesem Sprachgebrauch eine Konvention vorausgeht. Konventionen beruhen gewöhnlicherweise nicht auf einer expliziten Übereinkunft zwischen Menschen, jedoch kann sich aus einer solchen Absprache unter bestimmten Bedingungen eine Konvention entwickeln (vgl. Wunderlich 1972, 11). Das erste Anzeichen für eine Konvention in der praktischen Argumentation, nämlich die soziale Erwartbarkeit der Befolgung der logisch normierten Regeln, steht unter dem Vorbehalt, daß die Subjekte die praktische Argumentation als eine die Bedürfnisbefriedigung sichernde Prozedur anerkennen. Da die praktische Ethik die Geltung dieses Prinzips nicht im Rekurs

auf universale Strukturen der Rede an schon immer von den Subjekten sich gegenseitig unterstellten Geltungsansprüchen festmacht, sondern die Unhintergebarkeit der Befriedigung 'primärer' Bedürfnisse zugrunde legt, um von da aus die Berechtigung substituierter Bedürfnisse zu prüfen, bringt sie schon bei der Aufstellung von Sätzen über eine beanspruchte Bedürfnisbefriedigung in Form einer Zweck - (Unterzweck) /Mittel-Relation die Regeln der logischen Grammatik in Anwendung. Damit jemand seine Bedürfnisbefriedigung behaupten und anschließend verteidigen könnte, müßte er von der Vernünftigkeit und Nützlichkeit der logischen Grammatik überzeugt sein. Das 'Einspielen' dieser Regeln erforderte in extenso gelingende Akte der Überzeugung. (Darin erweist sich die Aporie der praktischen Ethik!).

Als eine weitere Bedingung von Konventionen dürfen die Verhaltensregularitäten nicht mehr an gegenseitige Verpflichtungen oder Versprechen gebunden sein, sondern müssen einer internalisierten Norm entsprechen. Die Konventionalität in der praktischen Ethik bezieht sich ausschließlich auf die grammatischen Regeln der Konstitution von Aussagen und die logischen Schlussregeln der Transformation von Imperativ- in Indikativsätze. Die Internalisierung dieser Regeln erweist sich als ein Problem der Erziehung zur abstrahierenden Prädizierfähigkeit. Als dritte Bedingung muß eine Konvention - um zu überdauern - eine erfolgreiche intersubjektive Kommunikationspraxis ermöglichen, indem sich kommunizierte Bedeutungen durch ihre intersubjektive Verständlichkeit bewähren. In diesem Sinne können in der praktischen Argumentation keine Konventionen vorliegen, deren intersubjektive Akzeptabilität nachgewiesen worden wäre.

2. Aufgrund der normierten noologischen Termini richtet das Modell der praktischen Argumentation eine 'unwahrhaftige' Redepraxis ein. a. Die intersubjektive Geltung der normierten Bedeutungen von Symbolen macht die Handlungsintentionen intersubjektiv verbindlich (vgl. Leist 1972, 69ff.) und damit überhaupt erst verständlich. Die Sprachrekonstruktion innerhalb der praktischen Ethik terminiert 'Sprachkritik' als Be-

wegung der Reflexion über die durch die Sprache adaptierten Wertorientierungen in den bewährten logischen Verfahren der Sprachkonstruktion. Dieses Verfahren lokalisiert das 'Logos-artige' lediglich im Rahmen der Subjekt-Objekt-Relation und verkürzt damit die Grundstruktur menschlicher Rede und Erkenntnis, wie sie etwa von B. Liebrucks in der dreistrahligen semantischen Relation entfaltet wird: In der Sprache teilt ein Subjekt dem anderen Subjekt etwas über die Dinge mit. " Die Subjekt-Objekt-Beziehung zeigt sich hier, nur Moment innerhalb des ganzen Erkenntnisprozesses wie seiner Resultate (...) zu sein, da auch Erkenntnis immer den Partner hat, sei dieser auch in der Form eines Bewußtseins vorgestellt, das alle Menschen gemeinsam haben. Nicht Subjekt-Objekt, sondern Subjekt-Subjekt-Objekte" (zit. n. Heintel 1975, 77). Ein mit Hilfe des logischen Verfahrens gewonnener Begriff für einen mental state kann für das eine Subjekt so wenig existieren wie für das andere, weil sich beide nicht über seine Bedeutung verständigt haben. b. Mit der Sprache verfügen wir über eine 'Weltansicht', die an unser gesellschaftliches Dasein gebunden ist (W. v. Humboldt). Die logische Abstraktion als die Methode der Begriffsbildung in der praktischen Ethik reflektiert in den Begriffsinhalten eine veränderte Auffassung von Wirklichkeit, die nicht einem emanzipatorischen Erkenntnisfortschritt der Sprachgemeinschaft entspricht, sondern allein der abstrakten Geordnetheit des logischen Sprachsystems. Das einsame Individuum schafft sich mit den erneuerten Begriffen kein wirklichkeitsbezogenes Bewußtsein bzw. bloß ein ihm fremd-gegenständliches. Deshalb können es nicht die Operationen mit den Begriffen sein, die die wahrhaftigen Einstellungen der Subjekte repräsentieren.

In der Sprache werden normative Realitätsbezüge neben subjektiven Einstellungen/Bedürfnissen kommunikativ realisiert. Für die Entwicklung des menschlichen Bewußtseins nimmt die Sprache eine wesentliche Rolle ein: Über die Wortbedeutungen vollzieht sich die Aneignung objektiv-historischer und verallgemeinerter Erfahrung (vgl. dazu in der sowjetischen Psychologie anstelle anderer Leontjew 1973). Es muß nun untersucht

werden, wie sich die Normierung der Orthosprache auf die allgemeinen Strukturen des moralischen Bewußtseins auswirkt. Im Hinblick auf die Hypothese, daß die Praktische Philosophie, die dem normierten Sprachsystem einen fundamentalen Stellenwert im Modell praktischen Argumentierens einräumt, eine sprachlogische Veranstaltung außerhalb des Subjekts konzipiert und dadurch die psychologischen Gesetzmäßigkeiten moralischer Urteilsfindung pervertiert, werden Erkenntnisse aus dem Gebiet der kognitivistischen Entwicklungspsychologie aussagenrelevant. Demnach koinzidiert die stufenweise Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit mit verschiedenen Niveaus im Bewußtsein bezüglich der Verhaltensregeln (z. B. Spielregeln). Die moralischen Urteile variieren je nach der altersspezifischen Einstellung gegenüber den Regeln. In einem frühen Entwicklungsstadium erscheinen sie unantastbar und transzendenten Ursprungs. Mit zunehmender Fähigkeit zur sozialen Kooperation und gegenseitiger Achtung gewinnen die Subjekte eine relative Autonomie der Moral (vgl. Piaget/Inhelder 1973, 126ff.). Die moralische Entwicklung manifestiert sich in der Praxis in der Befolgung von Regeln und im Bewußtsein in der Vorstellung heteronomer oder autonomer Regeln (vgl. Piaget 1954, 9). Das Fortschreiten der moralischen Entwicklung schlägt sich in kognitiv-strukturellen Veränderungen nieder und korreliert mit einer höheren interiorisierten Orientierung an moralischen Normen. Auf der frühen Stufe der heteronomen Moral orientiert sich das Kind an äußeren moralischen Werten bzw. Imperativen; sein moralisches Urteil ist die zwangsmäßige und absolute Anerkennung und konformistische Anwendung einer Regel. In der weiterentwickelten Stufe der autonomen Moral steuert das Subjekt sein Verhalten nach inneren moralischen Vorstellungen und Überzeugungen; die Regeln beruhen jetzt auf der gegenseitigen Übereinkunft sozial gleichgestellter Individuen.

Für den Übergang von der prä-moralischen (heteronomen) zur moralisch reziproken (autonomen) Entwicklungsstufe ist die intellektuelle Entwicklung vom präoperationalen zum operationalen reversiblen Denken eine notwendige - doch nicht hinreichende -

Voraussetzung. Das moralische Urteilsvermögen hat notwendigerweise eine kognitive Grundlage, was allerdings nicht bedeutet, daß es identisch ist mit der Anwendung der allgemeinen verbalen Intelligenz auf moralische Probleme (vgl. Kohlberg 1974, 86f.).

Das moralische Denken entspringt aus dem Zusammenwirken von intellektuellen und sozialen Beziehungsfaktoren. (Der 'moralische Realismus' wird durch die Spezifika der Stufe des 'intellektuellen Realismus' sowie durch den von den Eltern ausübenden Zwang, moralischen Vorschriften zu gehorchen, geprägt (vgl. Piaget 1954, 210ff.)). Das Konzept des 'praktischen Dialogs' der Erlanger Schule eliminiert nun aber Bewußtseinsakte, indem es die Reflexionstätigkeit des Subjekts von dem Funktionieren der Sprache loslöst. Die Geltung von Normen bedarf in dem Sinne überhaupt keines moralischen Urteils, da sich diese vermöge logischer Implikationen aus bereits gerechtfertigten Normen ergibt. Die Rechtfertigung setzt zwar eine Einsicht in die logische Implikation von Zweck-Mittel-Aussagen voraus, eine Einsicht in die logische Konsistenz jedoch nach Vorschrift der Regeln der deontischen Logik, die lediglich auf die geschulte Prädizierfähigkeit der Subjekte zurückgreift.

Auf der höchsten Stufe der moralischen Entwicklung erlangen moralische Urteile Autonomie. Die Verwirklichung des im kategorischen Imperativ formulierten moralischen Prinzips der Urteilsfällung, das im Erlanger Programm als Moralprinzip fungiert, hängt ab von der vollständigen Internalisierung und Universalisierung dieser Norm (vgl. Kohlberg 1974, 127). Mit einem Zuwachs an Verinnerlichung der Normen tendieren die Interaktionsstrukturen zur Herstellung von Reziprozität. Soziale Kooperation erzeugt 'echte' Moralität, "Insoweit das Kind die Einstellung des anderen akzeptiert und die Einstellung des anderen das zu beeinflussen erlaubt, was es selbst im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel tun will" (Mead zit. n. Kay 1975, 147). Auf der prinzipiellen Stufe der Moral werden reziproke Verhaltenserwartungen generalisierbar. Indem das Subjekt die Operation der Verallgemeinerung auf sich selbst an-

wendet, gewinnt es ein Prinzip der Rechtfertigung von Normen: nur universelle Normen haben Geltung (vgl. Habermas 1973, 216f.). Gegenüber der Internalisierung und des Reflexivwerdens des moralischen Prinzips liegt das Stadium der faktischen Gemeinsamkeit im Verhalten durch Imitationslernen entwicklungsge-schichtlich vor der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit (vgl. Kohlberg 1974, 136). Da sich im Erlanger Programm die Verbindlichmachung des Kategorischen Imperativs als Problem auf die Verbindlichmachung der logisch-normierten Sprache verlagert, das sich in der Gemeinsamkeit stiftenden monologischen Wiederholung von Prädikationsgängen auflöst, wird das Postulat autonomer und universalgültiger moralischer Urteile preisgegeben.

Das Verfahren der 'praktischen Argumentation' kann aus einem weiteren Grund das Niveau autonomer Urteile nicht erreichen. Die qualitative Unterscheidung zwischen autonomer und heteronomer Moral ergibt sich gerade aus dem Umstand, daß sich die autonome Moral in der Beurteilung von Handlungen nicht mehr auf deren materielles Ergebnis bezieht, sondern auf die der Handlung zugrundeliegenden Intention (vgl. Piaget 1954, 148ff.). Die Reflexion auf die subjektive Intentionalität wird jedoch in der praktischen Argumentation dadurch unterdrückt, daß Intentionen in den Modalaussagen gar nicht auftreten können.

Zusammenfassend erscheint der Akt der Normierung des ethischen Sprachgebrauchs als auslösendes Moment einer Reihe das Autonomiestreben des Menschen blockierenden Mechanismen: Das Sprachsystem privilegiert die Regeln der deontischen Logik und unterbindet durch das Lernschema der Prädikation die Reziprozität von Verhaltenserwartungen. Damit stagniert sie den Prozeß der Verinnerlichung moralischer Prinzipien bzw. den Prozeß des Erwerbs universaler moralischer Strukturen. Da die Handlungsmotive dem Subjekt äußerlich bleiben und nicht eingebunden werden in die kommunikativen Strukturen, können sich die Ergebnisse der Veranstaltung praktischer Argumentation, da diese sich gerade von der Subjektivität abgesetzt hat, nur wieder durch Zwang auf die Willensbildung der Subjekte zurückbeziehen.

3.3.4 Kommunikative Kompetenz und die kognitive Nachprüfbarkeit von Geltungsansprüchen im Diskurs

Habermas expliziert Kommunikationsfähigkeit als das Verhalten der Sprecher zu den pragmatischen Bedingungen der Rede von Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit. Die Möglichkeit von intersubjektiver Erkenntnis und konsensueller Wahrheit hat als transzendente Voraussetzung die Struktur der Rede. Während Habermas in der Universalpragmatik auf die Kompetenz des Subjekts abhebt, das durch seine Sprachfähigkeit die universalen Strukturen der Rede konstituiert, deklariert Apel das Apriori der unbegrenzten Kommunikationsgemeinschaft als transzendente Voraussetzung für die Etablierung der Regeln 'wahrer Rede' überhaupt. Der Struktur der Rede wird somit eine wesentliche Funktion für die Reflexion auf subjektive intentionale Leistungen zuerkannt. Reflexion auf Sprache ist nur dort möglich, wo der individuelle Gebrauch der Sprache zugleich eine interpersonale Verständigung über den Gebrauch erlaubt entgegen den Maßregeln der logischen Kalkülsprache, die die reflexive Stellungnahme zur Sprache an die vorgängig explizite Festlegung des Gebrauchs abtritt (vgl. Apel 1976, 318f.).

Die universale Geltung von Handlungsnormen läßt sich argumentativ über die uneingeschränkte und zwanglose Anwendung bestimmter Klassen von Sprechakten herstellen. Habermas nimmt den Zugriff auf die Sprechakttheorie vor, da diese der eigentümlichen Doppelstruktur der Rede von Illokution und Aussageinhalt Rechnung trägt, d. h. der Metakommunikation im Beziehungsaspekt (unter dem der Inhalt verstanden werden soll) und der Kommunikation von Inhalten innerhalb der natürlichen Sprache (vgl. Habermas 1976b, 227). Die Konstitution einer zwischenmenschlichen Beziehung zwischen ego und alter ist in der sprachlichen Kommunikation gleichursprünglich mit der Verständigung der Subjekte über die Gegenstände (Objekte). In der Kommunikation setzen ego und alter voraus, daß sie dieselben Objekte meinen, über die sie sich verständigen. Sofern sie in der Kommunikationssituation nicht auf die Objekte 'zeigen' können, müssen sie gegenseitig voneinander erwarten

dürfen, daß die verwendeten Symbole für beide identische Bedeutungen haben. Durch dieses reflexive Verhältnis wird die intersubjektive Geltung von Bedeutungen nicht nur herstellbar, sondern auch prinzipiell überprüfbar (vgl. Habermas 1971a, 189ff.). Sodann kann auch die Rede über die Gegenstände/Sachverhalte hypothetisch behandelt und intersubjektiv nachgewiesen werden. Das zu erzielende gemeinsame Einverständnis bezieht sich jetzt auf den in der performativen Einstellung des Sprechers, mit der er gegenüber einem Sprechpartner Sachverhalte behauptet, gesteht, vorschlägt etc., ausdrücklich erhobenen Geltungsanspruch. Geltungsansprüche sind den Sprechhandlungen immanent, da sie bzgl. ihrer Korrelate 'normative gesellschaftliche Wirklichkeit', 'innere Natur' und 'äußere wahrnehmbare Natur' immer schon Gültigkeit beanspruchen, die in funktionierenden kommunikativen Handlungsspielen naiv anerkannt wird.

Habermas spezifiziert nun die analytische Einheit diskursiver Verständigung als den Typ 'expliziter kommunikativer Handlungen' mit Hilfe von hierarchisch angeordneten, negativ ausgrenzenden Selektionskriterien: propositional ausdifferenziert, sprachlich, institutionell ungebunden, explizit, kontextunabhängig (vgl. Habermas 1976b, 223). In einem weiteren Schritt klassifiziert er die Sprechhandlungen nach dem jeweils dominanten Thema, d. h. dem hypostasierten, von den einzelnen Sprechakten für sich reklamierten Geltungsanspruch. Die Kommunikation über die Geltungsansprüche motiviert einen dem Thema angemessenen Sprachgebrauch. Steht die Wahrheit eines propositionalen Gehalts zur Debatte, wählen wir einen kognitiven Gebrauch der Sprache: Wahrheitsansprüche können wir nur mit konstativen Sprechakten erheben. Thematisieren wir vorrangig die Richtigkeit oder Angemessenheit des Sprechaktes unter dem Aspekt der interpersonalen Beziehung, die der Sprecher in diesem Augenblick zum Hörer aufnimmt, indem er zugleich handelnd Konventionen folgt, so machen wir einen interaktiven Gebrauch von Sprache: Der normative Geltungsanspruch der Richtigkeit wird nur mit regulativen Sprechakten explizit in Anspruch genommen. Um Subjektivität (die innere

Natur) darzustellen, bietet sich der expressive Sprachgebrauch an. In diesem Sprachgebrauch thematisieren wir aber nicht explizit den Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit. Derselbe Geltungsanspruch wird auch schon in den anderen Sprechakten der Konstativa und Regulativa erhoben, indem diese in bezug auf die zum Ausdruck gebrachten Intentionen der Behauptungen oder Versprechungen dem Subjekt notwendigerweise Wahrhaftigkeit unterstellen müssen, ohne daß dieser Anspruch hier thematisch würde. Allein um den Anspruch der Wahrhaftigkeit explizit geltend zu machen, muß die Subjektivität in einem Akt der Selbstdarstellung transparent gemacht werden. Hierzu benötigen wir repräsentative Sprechakte.

Zusammenfassend gibt Habermas folgende tabellarische Übersicht (vgl. ders., 1976b, 246):

Kommunikationsmodus	Sprechhandlungstyp	Thema	themenbestimmender Geltungsanspruch
kognitiv	konstativ	propositionaler Gehalt	Wahrheit
interaktiv	regulativ	interpersonale Beziehung	Richtigkeit, Angemessenheit
expressiv	(repräsentativ)	Sprecherintention	Wahrhaftigkeit

Für das Zustandekommen des reflexiven Verhältnisses in der intersubjektiven Kommunikation ist die gegenseitige Anerkennung der Subjekte eine wesentliche Voraussetzung: Ohne daß sie davon ausgingen, daß sie beiderseits wahrhaftig handelten, könnten sie keine wechselseitigen Erwartungen 'teilen' und somit nicht gemeinsamen Regeln folgen. Ein Sprechakt gelingt, wenn der Sprecher aufrichtig, d. h. dem Hörer auf verlässliche Art und Weise eine Äußerung kundtut, so daß dieser, wenn er die vom Sprecher angebotene Beziehung akzeptiert und eingeht, nicht getäuscht wurde. Nun vertritt Habermas die These, daß die gegenseitig unterstellte, motivationale Anerkennung von

Geltungsansprüchen - auch der der Wahrhaftigkeit - deshalb vorgenommen werden kann, weil sie einer kognitiven Nachprüfbarkeit fähig sind, d. h. weil die reziproken Bindungen eine 'rationale Grundlage' haben (vgl. ebd., 251). Für die Sprechaktklassen der Konstativa und Regulativa ist dies unmittelbar einsichtig: Wahrheits- und Richtigkeitsansprüche sind auf einer ersten Stufe der Problematisierung durch Rekurs auf die Quellen der Erfahrung bzw. den normativen Kontext auszuweisen. Erlangen die Geltungsansprüche dadurch noch keine allgemeine Akzeptierung, so kann die Begründung bzw. Rechtfertigung diskursiv fortgesetzt werden. Eine derartige Erhöhung des Rationalisierungsniveaus von Geltungsansprüchen zum Zwecke der Entscheidung ihrer Aufrechterhaltbarkeit verbietet sich dem Anspruch der Wahrhaftigkeit: Dieser kann sich auf der ersten sowie auf allen weiteren Stufen der Überprüfung stets nur an konsistenten Handlungskonsequenzen bewähren. Der Sprecher verfügt in diesem Sinne über keine verbale Möglichkeit, den Hörer von der Wahrhaftigkeit seiner Intentionen zu überzeugen wie etwa bei Behauptungen und Rechtfertigungen, die kraft ihrer verbalen Begründungs- und Rechtfertigungsmöglichkeit und der kognitiven Einsicht beider Sprechpartner verteidigt werden können.

3.3.4.1 Die Einlösbarkeit des Wahrhaftigkeitsanspruchs und non-verbale Symbole

Die Bedingung der Anerkennung von Geltungsansprüchen ist ihre Universalisierbarkeit. Dieses Postulat impliziert die sprachliche Repräsentation des relevanten Themas, dessen Geltungsanspruch in Zweifel gezogen wurde. Der Sprecher soll also seine Wahrhaftigkeit in einem repräsentativen Sprechakt bezeugen. Damit schafft er gemäß der Theorie der Universalisierung die Voraussetzung für eine allgemeine Anerkennung seiner Wahrhaftigkeit, obgleich eine verbale Bekräftigung dieses Anspruchs - sofern diese überhaupt sinnvoll erbracht werden kann - für den zweifelnden Sprechpartner im Vergleich zur vorherigen 'nonverbalen' Selbstdarstellung keine 'glaubhaftere' oder über-

zeugendere Wirkung ausüben muß. Die Verbalisierung leistet auch keinen Beitrag für die andauernde Überprüfung der Wahrhaftigkeit des Sprechers, denn diese überschreitet ohnehin die Grenzen einer verbalen Auseinandersetzung - daran zeigt sich der eigentümliche Charakter der Bewährungspflicht - und bemißt die Wahrhaftigkeit an den von dem Sprecher konstituierten Handlungszusammenhängen. Wahrhaftigkeit ist demnach kein Anspruch, der argumentativ einlösbar wäre. Theoretische und praktische Diskurse funktionieren so auf der Grundlage einer Annahme oder Unterstellung, der das diskursive Element nicht anhaftet. Ist der Anspruch der Wahrhaftigkeit kognitiv nachprüfbar (Habermas), so entzieht sich dieser Nachweis jedenfalls einer explizit sprachlichen Disposition. Verfehlt das diskursive Meßkriterium den Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit i. S. seiner Nicht-Nachweisbarkeit, so muß weiter ergründet werden, ob die Aufrechterhaltung des Searleschen Prinzips der Ausdrückbarkeit für die modale Bestimmung jenes Typs kommunikativer Handlungen vonnöten und ferner berechtigt ist, der die 'ideale Verständigung'¹⁾ in Legitimationsprozessen ermöglicht.

Dieses Prinzip besagt, daß in einer Sprache Ausdrücke zur Verfügung stehen, mit denen der Sprecher seine Meinungen explizit und exakt ausdrücken kann (vgl. Wunderlich 1974, 337f. und kritisch dazu ders., 1970, 31). Angewandt auf den Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit bedeutet dies, daß alle expressiven Mitteilungsformen, in denen der Sprecher seine subjektiven Absichten kommuniziert und die entweder explizite Sprechakte begleiten oder selbständig auftreten, transformiert werden müssen in sprachliche Äußerungen, und daß diese sprachlichen Ausdrücke ein exakter Ausdruck der subjektiven Intentionen sind. Habermas führt Gründe zur Stützung dieses Prinzips an: 1. Nicht-verbale Äußerungen bzw. Handlungen können nur dann die Doppelstruktur normaler Rede aufweisen, wenn der propositionale Ge-

¹⁾ Dieser Terminus tritt nun an die Stelle von 'diskursiver' Verständigung, da die Bezeichnung diskursiv gerade auf das "Prinzip der Ausdrückbarkeit" hinweist.

halt schon als bekannt oder als durch die Handlung hinreichend indiziert vorausgesetzt werden kann. Damit reduzieren sich die Vielfalt und Differenziertheit gegenüber sprechakttypischen Darstellungen (vgl. Habermas 1976b, 219f.). 2. Die explizite sprachliche Form erzeugt die Kontextunabhängigkeit von Sprechakten und somit eine eindeutige und gültige Festlegung der Bedeutung eines Sprechaktes, da diese nun nicht mehr mit pragmatischen Kontextbedingungen variiere (vgl. ebd., 222). Man könnte sagen, daß Habermas das Konstrukt der idealen Sprechsituation insbesondere diesem Prinzip entlehnt: Die intersubjektive Geltung von intentionalen Gehalten setzt voraus, daß die psychischen Vorgänge wie Empfindungen, Bedürfnisse und Gefühle in sprachlichen Strukturen eingelagert sind. Da die Wahrhaftigkeit der Subjekte eine notwendige Bedingung für das Gelingen aller kommunikativen (nicht-strategischen) Handlungen ist, da sie eben auch in allen nicht-repräsentativen Sprechakten unterstellt werden muß, stellt sich die Frage nach der Kompatibilität des Primats der Sprachlichkeit mit dem Postulat der Wahrhaftigkeit in der menschlichen Kommunikation. In der Kommunikationswissenschaft haben P. Watzlawick u. a. (1971) für die Doppelstruktur menschlicher Rede die terminologische Differenzierung von analoger Kommunikation für den Beziehungsaspekt und digitaler Kommunikation für den Inhaltsaspekt eingeführt. Beide Aspekte kommen immer nur zugleich vor, wobei ihr komplementäres Zusammenwirken gerade dadurch die Verständlichkeit kommunikativer Äußerungen erhöht, daß der analoge Kommunikationsmodus meist nicht-sprachlich (durch Mimik, Gestik) oder paralinguistisch (durch Intonation, Rhythmus) bestimmt ist. Wie sehr unsere Kommunikationsprozesse von nonverbalen¹⁾ Mitteilungsformen durchsetzt sind, bestätigen die Untersuchungsergebnisse von A. Mehrabian:

"In einem beobachteten Kommunikationsabschnitt war die prozentuale Verteilung der Faktoren 'verbale Sprache', 'vokale

1) Nonverbales Verhalten steht im folgenden für alles nicht-verbale Verhalten und bezieht sowohl nonverbal auditive (paralinguistische, vokale) wie auch extralinguistisch visuelle Kommunikationsmodi (Gestik, Mimik, Pantomimik) und Aspekte von Raum, Umgebung und des Körperkontaktes ein (vgl. abweichend dazu Graumann 1972, 1195).

Sprache', d. h. Stimmqualität und Sprechweise, und 'Gesichtsausdruck' in bezug auf die in diesem Kommunikationsprozess übermittelte Gesamtbotschaft folgende - im verbalen Bereich wurden 7 %, im vokalen 38 % und durch den Gesichtsausdruck 55 % der Mitteilungen übermittelt" (zit. n. Heinemann, 1976, 39).

Die kommunikative Funktion nonverbaler Sprech- bzw. Verhaltensmodi beschränkt sich nicht auf eine Kommentierung des Inhaltsaspekts; darüberhinaus bringen sie eigenständige Informationen über die Person des Sprechers, das Beziehungsverhältnis zum Sprechpartner und sein Rollenverhalten zum Ausdruck: personale Daten/Charaktereigenschaften, Affektivität, Freundlichkeit, Ironie, Verachtung, Dominanz/Unterwürfigkeit. "Zusammenfassend können folgende wesentlichen Funktionskategorien der nonverbalen Kommunikation für die Interaktion genannt werden:

1. Begleitung, Illustration und gegebenenfalls Ersatz des sprachlichen Ausdrucks
2. Ausdruck bestehender interpersonaler Beziehungen und Einstellungen
3. Ausdruck der Persönlichkeit, vor allem emotionale Zustände, Charakter und sozialer Hintergrund
4. Regelung des Kommunikationsprozesses, Rückkopplung." (Heinemann 1976, 58).

Kommunikationsprozesse erfordern dementsprechend eine Kompetenz, die es dem Subjekt möglich macht, Kommunikation verbal und nonverbal produzierend zu beeinflussen als auch perzipierend zu verstehen. Kommunikative Kompetenz ist damit eine umfassende Bezeichnung für verbale und nonverbale Leistungen, wobei die verbale Kommunikationsform primär im Dienste der Informationsvermittlung steht, während die nonverbale entweder für metakommunikative Zwecke (1. und 4.) verwendet wird oder als Medium der expressiven Selbstdarstellung (2. und 3.) fungiert. Habermas erwähnt nur die metakommunikative Funktion - die, darin begründet sich der Einwand, vorwiegend nonverbal kommuniziert wird - als die illokutive Kraft expliziter Sprechhandlungen (vgl. Habermas 1976b, 216), was zur Folge hat, daß auch die mit dem Sprechakt aufgenommene interpersonale Beziehung wiederum lediglich in bezug auf den geäußerten Inhalt, nämlich seinen indizierten Verwendungssinn, den der Sprecher gegenüber dem Hörer signalisiert, und nicht in seiner wesentlichen Bedeutung für die 'Selbst' -definition thematisiert wird.

Nonverbale Kommunikationsmodi können vom Sprecher ebenso bewußt intentional gewählt werden wie die explizit verbalen. Die entsprechende Wirkung beim Hörer ist dann vom Sprecher gewollt. Es gibt aber auch ungewollte, weil nicht intendierte kommunikative Effekte, die der Sprecher aufgrund nonverbaler Mitteilungsformen beim Hörer auslöst, die er oft nicht kontrollieren oder lenken kann: Sprechtempo, Erröten, nervöse Motorik. Steinmüller (1977, 76ff.) sieht darin die Gefahr für das Auseinanderklaffen der Sprecher-Intention und dem beim Hörer evozierten Bild des Sprechers. Dem ist entgegenzuhalten, daß auch solche unabsichtlichen Mitteilungen, die insbesondere Informationen über den affektiven Zustand des Sprechers beinhalten, die der Sprecher in der Beziehung zum Hörer offensichtlich nicht leugnen kann, einen Teil seiner wahrhaftigen Selbstdarstellung ausmacht. Gelingt es dem Kandidaten einer Prüfung nicht, seine Nervosität gegenüber dem Prüfungsvorsitzenden zu kaschieren, so ist sein Stottern zwar unvereinbar mit seiner Intention, seine Aufregung verbergen zu wollen, jedoch ein glaubhaftes Anzeichen für seinen 'wahrhaftigen' Zustand. Sein Verhalten nach einem bestimmten Interesse auszurichten, nämlich in der Prüfungssituation möglichst 'cool' aufzutreten, um sich durch ein selbstsicheres Auftreten mit Blick auf die Notengebung einen Vorteil zu verschaffen, ist gerade ein Charakteristikum strategischen und nicht kommunikativen Handelns. In Situationen reinen kommunikativen Handelns, in denen die Beteiligten ihr Verhalten nicht zweckrational planen müssen, können die nonverbalen Anzeichen - ob bewußte oder unbewußte - als Indizien für subjektive Einstellungen/emotionale Zustände herangezogen werden. In praktischen Lebenssituationen ist allerdings auch das nonverbale Verhalten nicht immer schon identisch mit dem 'wahrhaftigen Subjekt', denn auch hier ist strategisches Verhalten denkbar. Wenn sich aber die wiederhergestellte Wahrhaftigkeit in Handlungszusammenhängen (Habermas) - im expressiven oder nonverbal kommunikativen Verhalten - bewährt, dann wird man den nonverbalen Mitteilungsformen auf jeden Fall die Funktion von Interpretamenten 'wahrhaftigen' Handelns zugestehen müssen. Sie haben gegenüber den verbalen

Zeichen den Vorzug, in alltäglichen Handlungssituationen, in denen strategische und kommunikative Verhaltensweisen nebeneinander auftreten, subjektive Wahrhaftigkeit für andere unmittelbar erkenntlich zu machen. Aus den Verhaltensweisen, die das Subjekt in unkontrollierten oder unbeobachteten Situationen 'unabsichtlich' hervorbringt, kann man die 'echten' Einstellungen und Gefühle erschließen. Da nonverbale Mitteilungen auf keinen Fall vermeidbar sind, der Mensch aber wohl aufhören kann zu sprechen (vgl. Goffman 1971, 43), würde es eine immense Herausforderung für das Subjekt bedeuten, strategisches Verhalten durch individuelle Erscheinungen und Gesten auf Dauer zu kontrollieren und aufrechtzuerhalten, da es letztlich mit Identitätsverlust oder Abbruch der sozialen Beziehungen bezahlen müßte.

Die Annahme, daß der nonverbale Kommunikationsstil für Mitteilungen über die Aufrichtigkeit des Selbst gegenüber dem verbalen der adäquatere ist, verhärtet sich auch durch den Umstand, daß sich mit der verbalen Explizitierung der Wahrhaftigkeit sich deren Sinn verändern kann. Heben wir die Wahrhaftigkeit eines Subjekts - deren wir uns schon nonverbal vergewissern können - verbal hervor, so können wir in diesem Augenblick wiederum wahrhaftig oder unwahrhaftig handeln und darin kann uns auch niemand kontrollieren. Die Verbalisierung kann deshalb ungeschützt eine andere als die im Interesse an Aufklärung stehende Funktion übernehmen: Die Benennung des 'peinlichen Berührtseins' von Frau B, deren unechte Perlenkette von Frau A für echt gehalten wurde, kann entweder eine Verstärkung des peinlichen Effekts bis hin zur Bloßstellung bewirken oder eine Verleugnung, da Frau B mittlerweile Argumente zur Selbstverteidigung bereitliegen hat. Das, was wir unausgesprochen empfinden, fühlen und nonverbal zum Ausdruck bringen, erfüllt dadurch, daß es verbalisiert wird, möglicherweise eine andere Funktion. Somit würde der Sinn des Geltungsanspruchs der Wahrhaftigkeit für den Fall disponibel, in dem er als problematisch gewordener verbalisiert werden müßte, da er dann seine Funktion nicht mehr selbst bestimmt. Darüberhinaus berichtet Argyle (1972, 253), daß die verbale Mitteilung von emotionalen Zuständen ('I am feeling happy') solange nicht ge-

glaubt wird, bis sie durch geeignete nonverbale Kommunikation, die diese Mitteilung auch ohne Sprache machen kann, unterstützt wird.

Nonverbale Kommunikationszeichen unterscheiden sich von den verbalen in der Tat in einem wesentlichen Punkt: Sie können nicht von den Gegenständen der 'inneren Natur', auf die sie hinweisen, abstrahieren und gleichzeitig etwas über diese Gegenstände ausdrücken. In einem Begriffssystem sind die sprachlichen Zeichen nach dem Grad ihrer Allgemeinheit hierarchisch angeordnet, oder anders ausgedrückt, mit dem Gebrauch eines sprachlichen Zeichens wiederholt das Subjekt eine Operation der Verallgemeinerung identischer Merkmale von Objekten und referiert auf eine Stelle innerhalb des Sprachsystems, in dem der Begriff eingeschlossen ist. Ein sprachliches Zeichen steht also in Verbindung mit einem Objekt der Wirklichkeit sowie in Beziehung zu anderen Begriffen. Diese Verbindungslinien, die sich mit der fortschreitenden Fähigkeit zur Verallgemeinerung verändern, erklären die Doppelleistung sprachlicher Zeichen in einem Akt der Benennung konkreter Objekte und einem abstrahierenden Denkkakt innerhalb eines Systems. (Beispiel: Das Wort 'Rose' steht für ein bestimmtes Objekt; gleichzeitig faßt es in einem Oberbegriff verschiedene Objektarten einer Klasse zusammen, die wiederum der allgemeineren Klasse der 'Blumen' untergeordnet ist.)

Einige kulturanthropologische Untersuchungen deuten darauf hin, daß auch die nonverbalen Kommunikationsmodalitäten ähnlich der Sprache in einem System sozialen Handelns integriert sein könnten. 'Kinesic codes' sind 'culturally - learned' responses (vgl. La Barre 1965), für deren Erwerb wahrscheinlich "phylogenetic adaptations involving specific learning dispositions" (Eibl - Eibesfeldt 1972, 304) angenommen werden müssen. Eine nonverbale Mitteilung setzt sich meistens aus einem ganzen Set von Verhaltensmustern zusammen. Beispiel: A bringt gegenüber B 'eine höhere Stellung' zum Ausdruck: "(a) posture - body erect, head raised, (b) facial expression - unsmiling, 'haughty', (c) tone of voice - loud, resonant, 'commanding', (d) appearance - clothes indicating high status and (e) looking

- staring to the other down" (Argyle 1972, 251/2, Herv. v. Verf.). Daran ist zu erkennen, daß ein einzelnes Verhaltensmuster erst in der Beziehung zu den anderen, unter demselben 'Oberbegriff' einzusetzenden Verhaltensmustern eine soziale Bedeutung erlangt und die Beziehungen selbst durch kulturelle Konventionen geregelt werden.

Fehlt dem System nichtsprachlicher Handlungen das formal-logische Ordnungskriterium der Sprache, so bedeutet das nicht, daß die Handlungen unbewußt sind und mithin eine kognitive Nachprüfbarkeit des Anspruchs der Wahrhaftigkeit ausschließen. Jede symbolische Tätigkeit gewinnt erst durch das denkende Individuum Bedeutung. Die Symbolisierung ist ein dem Denken wesentlicher Akt, der vorbegrifflich, aber nicht vorrational ist (vgl. Langer 1965, 49f.). "Präsentative Symbole - so Langer - artikulieren 'Dinge, die durch ein anderes symbolisches Schema als die diskursive Sprache begriffen werden müssen'" (Lorenzer 1972, 115). Darin stimmt auch Piaget überein, wenn er der Vorstellung entgegen tritt, daß das entwickelte logische Denken im verbalen Symbol seine Grundlage finden könne (vgl. Furth 1972, 200ff.). Eine Reihe symbolischer Tätigkeiten (religiöse, kontemplative, emotionale, soziale und moralische Handlungen) sind, obgleich nicht in der logischen Sprache ausgedrückt, objektive Produkte des Verstandesprozesses. (Umgekehrt ist die Entwicklung der Intelligenz Gehörloser auf der Basis visueller, kinästhetischer und gestikulierter Symbole erklärbar.)

Die Wahrhaftigkeit bleibt als kognitiver Geltungsanspruch mediatisiert in nonverbalen Mitteilungsformen bestehen. Für die Beibehaltung nonverbaler Mitteilungsformen in der idealen Verständigungsgemeinschaft konnten bisher zwei Gründe geltend gemacht werden:

1. Sie ermöglichen eine 'unmittelbare' Selbstrepräsentation der Subjekte.
2. Eine verbale Überprüfung des Wahrhaftigkeitsanspruchs würde einen regressus ad infinitum einleiten.

Die Verbalisierungspflicht hinsichtlich 'subjektiver Zustände' kann fallengelassen werden, wenn die nonverbalen Kommunikations-

zeichen des sozialen Handelns ebenso wie die verbalen eine interpersonalverbindliche Bedeutungshaltigkeit aufweisen. Diese These hat man auf unterschiedliche Art und Weise zu belegen versucht. Frese (1974) legt für die Bestimmung des Sinns eines Aktes (Handlung) Gesetze der Anschließbarkeiten an andere Akte in Analogie zur syntaktischen Reihenbildung innerhalb des Sprachsystems zugrunde. In ähnlicher Weise nimmt S. J. Schmidt (1968) im Handlungssystem einer Gesellschaft eine syntaktische Matrix mit darin festgelegten 'funktionalen Leerstellen' an, die mit Klassen von individuellen Handlungsweisen erfüllt werden müssen, die wiederum erst in Relation zu diesen Leerstellen interpretierbar bzw. sinnvoll werden. Eine funktionale Leerstelle ist beispielsweise eine 'soziale Rolle'. Diese Matrizen garantierten "die Regelmäßigkeit, d. h. die Verstehbarkeit qua Erwartbarkeit von Handlungsweisen in einer Gesellschaft" (370).

Eine semantisch interpretierte Syntaxtheorie kann jedoch nicht die Regeln explizieren, die für den Gebrauch eines Indikators in einer Handlungsweise gelten, der den Verwendungssinn derselben festlegt. Denn die richtige Stellung einer Handlungsweise innerhalb des sozialen grammatischen Systems erklärt noch nicht ihre angezeigte kommunikative Verwendungsweise. Dafür müssen semantische Regeln angegeben werden, die eine Tätigkeit als eine identische determinieren und definieren, dadurch, daß diese von den Regeln logisch abhängt. Searle (1974) zählt zu den Regeln, die die semantische Struktur einer Sprache bilden, die 'konstitutiven' Regeln. Dieser Regeltyp hat die Form: 'X gilt als Y' oder 'X gilt als Y im Kontext C'. Searle leitet konstitutive Regeln für sprachliche Akte aus der Menge der notwendigen Bedingungen für den Vollzug eines Sprechaktes ab. Die 'essential rule', die dem Typ konstitutiver Regeln entspricht, lautet für den Akt des Versprechens: 'Die Äußerung von V gilt als Übernahme der Verpflichtung, A zu tun'.

Anlehnend an Searle läßt sich auch für einzelne nichtsprachliche Akte die 'wesentliche Bedingung' formulieren:

Beispiele:

1. Das Bloßstellen (Beispiel: Ein Lehrer läßt einen Schüler wei-

terhin an der Tafel stehen, obgleich dieser die gestellte Aufgabe offensichtlich nicht lösen kann.)

wesentliche Bedingung: Die Handlung B gilt als Versuch des L, den S in eine Situation zu versetzen, in der seine persönliche Lage als Schwäche erscheint.

2. Das Loben (Beispiel: Der Lehrer zeigt dem Schüler gegenüber eine liebevolle Geste, nachdem dieser die Aufgabe richtig gelöst hat.)

wesentliche Bedingung: Die Handlung L gilt als Versuch, ein erwünschtes Verhalten des S zu bekräftigen.

Jene Verhaltensregeln, auf die sich Goffmans Studien (1969, 1971) konzentrieren, gehören zum Typ 'regulativer' Regeln. Da sie aufgrund von moralischen Forderungen innerhalb sozialer Institutionen existieren und mehr oder weniger die situationelle Angemessenheit regulieren, wie sie dem sozialen Anlaß gebührt, könnten sie unter legitimatorischem Interesse thematisch werden. Eine konsensfähige Auseinandersetzung darüber, inwieweit sich die Betroffenen an kulturell unterschiedlich definierten, anerkannten Geboten orientieren sollen, impliziert wiederum konstitutive Regeln.

Über die semantische Struktur nichtsprachlicher Handlungen kann ebenso ein unausgedrückter Konsens wie für Sprechhandlungen angenommen werden, der das Funktionieren nonverbaler Kommunikation oder sozialer Interaktion im Allgemeinen ermöglicht.

Der Anspruch der Wahrhaftigkeit entspricht einer aufrichtigen 'Selbst' -Repräsentation in zwischenmenschlichen Begegnungen. Eine Interaktion ist für B solange unmöglich, bis er genügend über A weiß, um ihm angemessen antworten zu können (vgl. Argyle u. a. 1967, 81). Die Wahrnehmung eines anderen Selbst und die Entwicklung von Haltungen ihm gegenüber basiert kaum auf verbalen Mitteilungen. Diese sind dafür aufgrund allgemeiner Erfahrung nicht nur wenig effektiv, sondern auch sozial nicht akzeptabel, außer in der bescheidendsten und indirekten Form (vgl. ebd., 82). Informationen über eine Identität (Gruppenzugehörigkeit, Beschäftigung, Persönlichkeit, Sexualität ...) eröffnen verschiedene soziale Techniken: der Verhaltensstil durch Gesten, Sprechweise, allgemeines

Benehmen etc. (vgl. ebd.). Um die gegenseitigen Absichten und subjektiven Einstellungen aufzudecken, sind die Subjekte darauf verwiesen, die von den anderen kommenden Symbole, Zeichen und Hinweise zu interpretieren. Dabei ist jeder Versuch, über den anderen etwas herauszubekommen, ein Akt der Selbstdarstellung, da sich die Sichtweise des Anderen von mir aufgrund meines Einwirkens ändert und somit auch - da ich mich nur durch den Anderen wahrnehme - mein eigenes Selbst (vgl. Brumlik 1973, 86).

Selbstrepräsentation kann aufgrund von Angst vor den Reaktionen anderer auf das Selbst, insbes. 'embarrassment' und 'stage fright' zusammenbrechen. Goffman nennt das Unter- und Übereingeschlossensein in zwischenmenschliche Begegnungen sowie das Sprechen über die Interaktion selbst als weitere Gründe für 'embarrassment' (vgl. Argyle u. a. 1967, 83). Die Aufrechterhaltung der Selbstrepräsentation impliziert somit eine soziale Kompetenz, die sich überwiegend aus affektiv-emotionalen Komponenten zusammensetzt und nonverbal performiert wird. Im Zusammenhang mit der Einlösbarkeit des Wahrhaftigkeitsanspruchs werden deshalb im Legitimierungsprozeß affektive Kompetenzanteile für die soziale Performanz der Selbstdarstellung wichtig, die, wie noch gezeigt werden muß, in weit größerem Umfang für den gesamten Meinungs- und Willensbildungsprozeß unterstellt werden müssen.

Bei Habermas umgreift 'Selbstreflexion' die kognitive sowie die affektive Komponente des Subjekts (vgl. 1.1). In praktischen Diskursen dienen die Argumente der kognitiven Motivierung zur Überwindung diskrepanter Normenbeurteilungen aufgrund des kognitiv stabilisierten Motivationshorizontes bzgl. Handlungen, die den Hintergrundkonsens von Wahrheit, Freiheit und Gerechtigkeit realisieren. Deshalb muß Habermas für die Veränderung von Werteinstellungen und -haltungen im Rahmen der moralischen Urteilsbildung nicht noch einmal die affektive Komponente hervorheben. Selbstreflexion kann aber nur auf der höchsten moralischen und sprachlichen Entwicklungsstufe angesetzt werden, wo die kommunikativen Sperren des Sprachsystems abgebaut sind. Ausschließlich diese Bedingung könnte das Zusammenfallen kog-

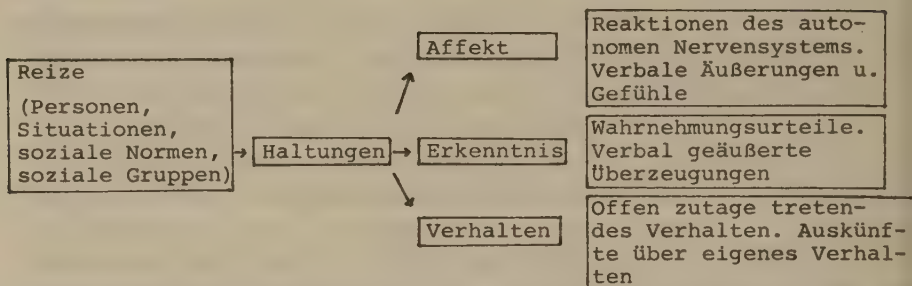
nitiver und affektiver Veränderungen in der Personenstruktur rechtfertigen.

Für die Konzeption von Lernprozessen (hier insbesondere denen von Werthaltungen) scheint es hingegen sinnvoll, das Piaget-sche Theorem über das Erkenntnisverhalten in Anwendung zu bringen: Jede kognitive Struktur hat einen dynamischen oder 'energetischen' Aspekt, der sich auf die Affektivität bezieht und jedem emotionalen Engagement wohnt die strukturierende Intelligenz inne (vgl. Furth 1976, 282). Die Entwicklung höherer kognitiver Strukturen wird von einer Motivation in Gang gesetzt, die aus dem Konflikt zwischen inkompatiblen Strukturen resultiert (vgl. Montada 1968, 101f.). Ebenso verhält es sich bei der moralischen Entwicklung. Die Grundlage für den Transfer von moralischem Wissen/Urteilen auf praktisches Handeln bilden emotionale Fundierungen im Subjekt (dies belegen unter anderem die Erziehungsmethoden von Pestalozzi und Makarenko; vgl. E. Weber 1975, 98ff.).

3.3.4.2 Das Interesse an Aufklärung und das Konzept der Werthaltungen

Prozesse der Legitimation strengen übereinstimmende Werthaltungen (attitudes) auf seiten der Beteiligten an. Habermas will die universale rationale Anerkennungsfähigkeit normativer Entscheidungen durch ihre sprachliche Begründetheit vorbereiten. Damit rekurriert er lediglich auf die kognitive Teilkomponente einer attitude, das sogen. Wertkonzept. Vernunftsurteile erlangen aber erst infolge eines ego-involvement Verbindlichkeit, indem sie zu Überzeugungen des Subjekts werden. Die affektive Komponente der attitude wird deshalb gegenüber dem kognitiven Anteil für wichtiger gehalten (vgl. Oerter 1970, 121). Die kognitiv-affektiven Strukturen wirken als verhaltensregulierende Systeme. Über diese beiden Komponenten hinaus fällt noch die aktive Stellungnahme des Subjekts zu einer Sache (Vorurteile, Stereotype) in den Bereich der attitude (vgl. ebd., 122). Damit ist eine gelernte Verhaltensdisposition bzgl. der Wertobjekte gemeint. Hovland et al stellen das Konstrukt der Hal-

tung folgendermaßen dar (vgl. Oerter 1974, 233):



Die Entwicklungsgeschichte einer attitude ist dadurch bestimmt, daß 1. ihre Teilkomponenten weder gleichzeitig noch aufeinander abgestimmt ausgebildet werden und 2. die kognitive Komponente nicht zwangsläufig auf die beiden anderen verändernd einwirkt (vgl. ebd., 236ff.). Diese Entwicklungstendenz belegen auch mehrere Dissonanzen im Verhältnis der Teilkomponenten zueinander (die Ausführung einer für 'gut' gehaltenen Spendenaktion kann etwa am Geiz scheitern; trotz Ablehnung von Vorurteilen kann es in Anwesenheit von ~~Schwärzen~~ zu negativen Gefühlserregungen kommen). D. h., die Verbesserung der Qualität moralischen Handelns hängt eben nicht nur maßgeblich von kognitiv-moralischen Strukturen ab. Gegen die sogen. Gleichgewichtstheorien innerhalb der attitude-Forschung, die in diesem Zusammenhang das Streben des Subjekts nach Verringerung der Widersprüchlichkeiten innerhalb der Teilkomponenten behaupten, sind mit Graumann zu Recht dahingehend zu relativieren, daß Subjekte Unstimmigkeiten auch ertragen können, "weil sie ihrer nicht bewußt oder weil diese personal irrelevant sind" (Sacher 1976, 145). In dieser Richtung bestätigen Rokeachs Beobachtungen, "daß gerade dogmatische, vorurteilsvolle Individuen durch relativ starke Isolierung der einzelnen Elemente ihrer Vorstellungs- und Überzeugungssysteme untereinander charakterisiert sind, ... (also ein) relativ geringes Gespür für Unstimmigkeiten und Widersprüche (haben)" (ebd. 146). Habermas' Diskursmodell scheint unter dem Anspruch einer weitestgehenden Konsistenz der Teilkomponenten von Haltungen geradezu die Gefahr der gesteigerten Rationalisierung zu er-

zeugen, weil es auf einen analogen Fortschritt der motivationalen und verhaltensmäßigen Kompetenzen nicht abzielt. Diese Gefahr abzuwenden, macht eine Reformulierung des Emanzipationsbegriffs im Hinblick auf die Organisation von Erziehungsprozessen erforderlich.

Eine 'rationale' Aufklärung von Vorurteilen und Ideologien sowie ein stets 'einsichtiges' Handeln bedeutet unter zwei Gesichtspunkten eine Überforderung für das Subjekt. 1. Unter dem Druck von Komplexität und/oder Zeitdruck der Entscheidungsprobleme sind die Subjekte auf eine intuitiv-emotionale Bewältigung der Situationen angewiesen. Sie stabilisieren dadurch die für ihre Handlungsfähigkeit notwendige Vertrauensbasis. 2. Rationalität und Mündigkeit bedürfen selbst eines emotionalen Pendantes.

"Eine verantwortliche, mündige Lebensführung erfordert Ich-Identität und Ich-Stärke. Sie umfassen außer ihren unverzichtbaren rationalen Komponenten auch emotionale Momente, z. B. eine von neurotischen Störungen freie emotionale Stabilität, insbesondere ein sicheres und gehobenes Selbstgefühl, aber auch Einfühlungsfähigkeiten in die Interaktionspartner (Empathie), die Fähigkeiten zum Aushalten von Widersprüchen und Konflikten sowie zum Ertragen des Aufschubs bzw. der Versagung von Bedürfniserfüllungen (Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz)" (E. Weber 1975, 106, Herv. v. Verf.).

Eine Erziehungstheorie unter emanzipatorischem Interesse muß sich deshalb sowohl auf die Beförderung rationaler wie auch emotionaler Kompetenzen des Subjekts einlassen. Ein Auseinanderklaffen beider Bereiche im Unterricht ist die Ursache für Symptome wie Desinteresse, Apathie, Leistungsabfall, stereotype und aggressive Verhaltensauffälligkeiten etc.

Affirmative Wertkonzepte werden für die Interaktionsstruktur nur dann relevant, wenn sie sich auch im konkreten Verhalten der Subjekte manifestieren. Die Dispositionen zur verhaltensmäßigen Umsetzung werden im (probeweisen) Vollzug der Teilnahme an Interaktionszusammenhängen erworben. Eine Theorie der Erziehung muß in diesem Zusammenhang strukturelle Situationsfelder der Lernerumwelt spezifizieren, die aufgrund von Handlungsanforderungen für die Ausbildung der subjektiven Performanzstrategien wichtig sind.

Für ein Modell der Legitimation sind folgende Konsequenzen zu ziehen: Wenn die Einlösung der Wahrhaftigkeit die Virtualisierung nonverbaler Symbole voraussetzt, für die insbesondere affektive Kompetenzen verantwortlich sind, und für den gesamten Urteils- und Willensbildungsprozeß neben den kognitiven auch affektive sowie aktionale Komponenten angenommen werden müssen, solange eben nicht mit der Durchschlagskraft der Selbstreflexion gerechnet werden kann, bedarf das Modell der Legitimation der Ausweitung auf den Gebrauch nonverbaler Kommunikationsakte sowie der Entfaltung der Legitimationskompetenz in all jenen Dimensionen, in denen sich in alltäglichen Situationen das Lernen von Einstellungen (attitudes) vollzieht. Denn der Begriff 'Einstellung' weist auf bestimmte Regelmäßigkeiten eines Individuums sowohl in seinen Gefühlen (affektive Komponente) als auch Gedanken und Prädispositionen zu Handlungen (Verhaltenskomponente) hin (vgl. Secord and Backman 1964, 97f.). An dieser Stelle wird deutlich, daß die Entwicklung einer Legitimationstheorie mit einer Theorie der Identitätsbildung interferiert, da die in den Interaktionsprozessen erzielten Einigungen über legitime Verhaltenserwartungen in die Identitätsbildung einbezogen werden (die legitimationstheoretischen Ansprüche mit denen einer idealen Identität also zusammenfallen müßten), und die Struktur von Identitätsbildungsprozessen den den Subjekten zumutbaren und pädagogisch verantwortbaren Typ legitimatorischer Akte auf einem bestimmten ontogenetischen Entwicklungsniveau erläutert.

Was bedeutet es für die Einlösbarkeit der Geltungsansprüche der idealen Verständigung, wenn nun die Affektivität sowie die Verhaltensdispositionen der Subjekte als wesentliche Bedingung legitimatorischer Akte zu der der Sprache hinzukommt? Interaktionspartner unterstellen, daß ihr wahrgenommenes Bild von dem jeweils anderen Subjekt mit der von diesem Subjekt gewollten Erscheinungsweise identisch ist. Die Subjekte generieren Handlungsakte gemäß eingeübten Mustern ihrer Sozialisationsgeschichte. Dabei kann es sich um Ritualisierungen handeln, die gewissermaßen zwangsvoll reproduziert werden oder um typische Abwehrhandlungen aufgrund angstbesetzter Szenen oder um 'verkürzte',

aufgrund von psychischen Hemmungen unterdrückten Handlungsmuster. Neben diesen intern auf die Persönlichkeitsdarstellung restriktiv wirkenden Faktoren resultieren externe Zwänge aus den spezifischen sozialen Erwartungskontexten einer professionellen Rollenstruktur, den sozioökonomischen Lebenssituationen etc. Der Anspruch der Wahrhaftigkeit eines Subjektes erweist sich in Handlungszusammenhängen. Dort aber kann das Subjekt erst dann seinen bekundeten Absichten Rechnung tragen, wenn es nicht mehr darauf angewiesen ist, die o. g. restriktiven Handlungsmuster zu perpetuieren, weil diese das Subjekt systematisch daran hindern, so aufzutreten, zu handeln und zu erscheinen, wie es will. Störungen im affektiven Bereich der Selbstdarstellung können zwar auch wiederum propositionalisiert, jedoch über Rationalisierungsstrategien nicht aufgehoben werden. Für den Lernprozeß im Hinblick auf die Herstellung der Legitimationsfähigkeit der Subjekte folgt daraus, daß neben der substantiellen Sprachkritik die systematische Erweiterung der konkreten Handlungsmöglichkeiten vonnöten ist, da sich die motivationale Lage der Subjekte an die vorgängig eingespielten Lebensformen ebenso wie die Sprachfähigkeit an den kognitiv-moralischen Entwicklungsstand angepaßt hat. Die Einlösung der Wahrhaftigkeitsbedingung würde voraussetzen, daß die Subjekte ihre motivationalen und kognitiven Kompetenzen in Übereinstimmung gebracht haben und darüberhinaus demgemäß handeln können.

4 Legitimation im Bildungsbereich

Eine Legitimationstheorie für Bildungsinstitutionen sowie Bildungsprozesse muß sich als eine Theorie der Erziehung entfalten. Das Modell des praktischen Diskurses kann diesem Anspruch nicht genügen:

1. Es ist auf die Zukunft bezogen nicht anwendbar.
2. Es überhöht den rationalistischen Anspruch der Legitimation und vernachlässigt die Affektivität des Subjekts in der Dimension der Selbstrepräsentation und der moralischen Willensbildung.

Die Anwendung des therapeutischen Diskurses scheitert an der theoretisch unbegründbaren Entscheidung über Aufklärer und Aufzuklarendem.

Darüber hinaus funktionieren praktische Diskurse in der unterrichtlichen Situation aus immanenten Gründen nicht:

1. Ein (mißverständlicherweise) als Verfahren eingesetzter Diskurs kann selbst die Legitimationsfähigkeit der Subjekte nicht hervorbringen.
2. Diskurse basieren im Unterricht notwendigerweise auf verzerrten oder 'asymmetrischen' Interaktionsstrukturen und erzeugen deshalb keine Legitimität.

Wird dennoch das Interesse an Legitimität für den Erziehungsprozeß reklamiert,

so muß die Erzeugung der Legitimationsfähigkeit außerhalb diskursiver Situationen, nämlich in alltäglichen Handlungssituationen angenommen werden. Für die Konzeptualisierung einer Erziehungstheorie folgt daraus

1. die Anknüpfung an der Legitimationsfähigkeit des empirischen Subjekts auf der Basis der real vorfindbaren Bedingungen der historisch objektiven Interaktionsstrukturen in alltäglichen Lebenszusammenhängen;
2. der Einbezug wesentlich bedeutsamerer alltäglicher Kommunikations- und Handlungsformen in den Lern- und Legitimationsprozeß, da diese eine therapeutische Kraft gegenüber dem kommunikativen Gehalt unbewußten Sinns, der Selbstrepräsentation und der Willensbildung entfalten.

Eine strenge Anlehnung der Lernzielentscheidungen an den 'reinen' kommunikativen oder 'verständigungsorientierten' Handlungen des Diskurses erweist sich gemessen an den alltäglichen Formen sozialen Handelns als gesellschaftlich ungerecht, da sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung noch andere Formen sozialen Handelns herausgebildet haben, die das Subjekt zur Sicherung seiner Überlebenschancen ebenso beherrschen muß.

In den Lebensbereichen, die von dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt betroffen sind, tritt an die Stelle der Legitimationsbeschaffung, also der Rückkopplung an den Motivationshorizont der betroffenen Subjekte, die 'Rationalität' zwischen der technisch notwendigen Organisationsform und der Steigerung der Produktivität und Naturbeherrschung (vgl. Habermas 1974b, 50f.). Zwischen den Mitteln und dem Ziel besteht ein kalkulierbares Verhältnis. Die Erreichung des Ziels wird nur im Hinblick auf weitere Ziele, nicht jedoch für sich selbst bewertet. Da sich das Subjekt der gesellschaftlichen Arbeit nicht entziehen kann, ja sogar die Technik auf die Struktur des zweckrationalen Handelns, die im menschlichen Organismus festsetzt, zurückführbar ist (vgl. ebd., 56f.), und die Technik sich auch auf die privaten Sphären des Menschen ausgedehnt hat, ist nicht vorstellbar, wie das Muster zweckrationalen Handelns eliminiert werden könnte. Übertragen auf die soziale Interaktion bedeutet dies, daß ein Subjekt über die Wahl einer günstigen Strategie monologisch entscheidet, indem es sich auf Ableitungen aus verbindlichen Präferenzregeln und Maximen beruft (vgl. ebd., 22). Diese Ableitungen können analytisch richtig oder falsch sein. Die Strategien werden am Erfolg oder Mißerfolg überprüft.

Eine wesentliche Funktion der Verdeckung der Legitimationsdefizite übernimmt die Form alltäglicher Interaktion, die im Gegensatz zum herrschaftsfreien Diskurs die Geltung handlungsorientierender Maßstäbe schon immer voraussetzt (vgl. Habermas 1971, 115f.). Damit die sich als Folge des zunehmenden technischen Fortschritts auf die Subjekte auswirkenden Repressionen und Bedürfnisverzichte für den handlungsbeglei-

tenden Konsensus kommunikativen Handelns nicht bedrohlich werden, lenkt der Staat zur Vermeidung potentieller Legitimationskrisen mit 'Ersatzprogrammatiken' (vgl. Habermas 1974b, 76f.) ein, die dazu führen, daß die Subjekte ihre unbefriedigten Bedürfnisse auf der intrapsychischen Ebene verarbeiten. Die Ausklammerung der mit dem technischen Fortschritt verbundenen praktischen Fragen wird so durch die öffentlichen Normen des kommunikativen Handelns kontrolliert, das sich an eingeübten und normativ abgesicherten Sprachspielen bewährt. Das alltägliche kommunikative Handeln, das der Stabilisierung von Meinungen und reziproken Verhaltenserwartungen dient, tritt als sprachliche Äußerung, Handlung oder Expression auf. Die Teilnahme an sozialer Interaktion setzt voraus, daß ein Subjekt mit seinen Symbolen generalisierte Muster der Interpretation sozialen Verhaltens (der Bedeutung von Dingen) verbindet. Symbolische Handlungsmuster erhalten sich in gelingenden Sprach- / Handlungsspielen, die notwendigerweise ein gewisses Maß an Verblendung einschließt und vor Aufklärung bewahrt.

Es lassen sich insgesamt mindestens drei Formen sozialen Handelns bestimmen: strategisches, symbolisches und kommunikatives Handeln.

Die Ausbildung eines einzelnen Handlungsmusters läßt sich nun nicht über eine curricular präfixierte Zuordnung zu Lebens- (Lern-) Situationen organisieren, da die Aktualisierung einer speziellen Bewältigungsstrategie von einer Vielfalt entwicklungspsychologischer, familiensozialisatorischer und situativer Erfahrungsvariablen abhängt, auf deren Hintergrund sich erst die jeweils günstigste Verhaltenskomposition für ein bestimmtes Subjekt ergibt. Außerdem bildet die Typologie von Handlungsmustern keine ausreichende Grundlage für die Auswahl relevanter Lebenssituationen, da diese nur ein formales Beschreibungsinstrumentarium zur Verfügung stellt und die Zuordnung von Handlungsmustern zu Situationen deshalb weder auf der Basis eines lernpsychologisch signifikanten noch inhaltlich moralisch begründeten Zusammenhangs zu-

standekommen könnte. Eine vorweggenommene Anweisung auf konkrete Verhaltenslösungen verfiel zurück auf den Stand der normativen Didaktik.

Der Vorschlag läuft im folgenden darauf hinaus, auf einer allgemeineren Ebene aufzuzeigen, wie sich der Zusammenhang zwischen den Interaktionsstrukturen der Lebenssituationen und der Identitätsentwicklung der Subjekte konstituiert, um sodann die Möglichkeit eines erziehungstheoretischen Zugriffs auszuarbeiten. Das emanzipatorische Interesse richtet sich auf eine graduelle Ausweitung des Erzieherangebots auf kommunikative Handlungsmuster in allen Situationsfeldern bei gleichzeitiger Sicherung der beiden anderen Funktionsbereiche sozialen Handelns.

Die Einführung der Dimension kommunikativer Handlungsmuster bedeutet nicht die Ansiedlung des oben hinreichend kritisierten Legitimationsmodus gleichsam auf einer höchsten Ebene des Erziehungsprozesses. Die Kombination der unterschiedenen Formen sozialen Handelns trägt vielmehr dem Gedanken Rechnung, daß das Verfahren der Legitimation alltäglich verfügbare Kommunikations- und Handlungsformen in sich aufnehmen muß. Das Nebeneinander qualitativ unterschiedlicher Handlungsmuster erlaubt einen ständigen Wechsel in der Handlungsweise - wie es auch alltäglichen Handlungsvorgängen entspricht - und gewährleistet dadurch die Freisetzung von Legitimationspotentialen. Die Hinzunahme kommunikativer Handlungsmuster in jedem Situationsfeld bietet dabei eine wichtige Chance der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten neben anderen, die die Subjekte befähigen sollen, intentionale Interaktionsprozesse zu initiieren.

Der schulische Alltag ist geprägt durch 'Einigungen' zwischen Erzieher und Schüler. Auch wenn unterrichtliche Entscheidungen aufgrund von Manipulation oder Macht zustandekommen und/oder sich kontradiktorisch zu dem vermeintlichen Willen der Schüler verhalten, haben sie den Status von 'Einigungen' in dem Sinne, daß die spätere Interaktion auf dieser Entscheidung notwendigerweise gründet, weil sie für die Handlungsorientierung aller Beteiligten Verbindlichkeit besitzt. Das

asymmetrische Erzieher - Schüler -Verhältnis, in dem Einigungen erzielt werden, schließt prinzipiell alle Formen sozialen Handelns ein. Die Qualität der Einigung mißt sich andererseits an der durch die Einigung unangetasteten Autonomie der Subjekte. Da es sich aber bei der Autonomie der Subjekte immer noch um eine erst durch den Prozeß der Erziehung herzustellende Qualifikation handelt und der Erzieher die Aufgabe der Interessenvertretung des unmündigen Schülers übernimmt, die er jedoch stets in Rückkopplung an das Schülerverhalten validiert, hängt die Qualität der Einigungen letztlich von den den Schülern übertragenen Möglichkeiten zu handeln ab. Der Maßstab für die im Namen der Parteiergreifung für den Schüler getroffenen lernerbezogenen Entscheidungen gewinnt mit zunehmenden Handlungschancen der Schüler eine legitime Basis, aufgrund derer das Substitut der Parteiergreifung im Erziehungsprozess sukzessiv in eine reale Dialogbeziehung zwischen Erzieher und Schüler übergehen kann. Wie sich diese Interaktionskompetenz als Legitimationskompetenz begründen läßt, soll in den folgenden Kapiteln dargelegt werden.

4.1 Der Zusammenhang zwischen Interaktionsstruktur und Ich-Identität

Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus postuliert die Identitätsbildung auf der Basis des für soziale Akte entscheidenden Mechanismus des 'role-taking', der Selbstobjektivierung durch Übernahme der Erwartungen der anderen ('me') und dem eigenen Handlungsentwurf als Antwort auf diese ('I'). Aufgrund von signifikanten Gesten der Gattung Mensch ist es möglich, "in uns selbst jene Reaktionen aus (-zulösen), die wir auch in anderen Personen auslösen, und (...) damit die Haltungen anderer Personen in unser eigenes Verhalten herein (-zunehmen)" (Mead 1973, 108). Nach der strengen Auslegung der Theorie des Symbolischen Interaktionismus von A. Strauss (1974) erfüllen nur die vokalen Gesten die Bedingung, zu signifikanten Symbolen zu avancieren, da sie

beim Sprecher und Hörer gleichzeitig dieselbe Reaktion hervorrufen können. Diese Erläuterung benutzt Mead zirkulär für die Definition eines signifikanten Symbols: Es muß die dahinterstehende Idee im anderen Subjekt ebenso auslösen (vgl. ebd., 85). Den Übergang von einer Geste zu einem signifikanten Symbol bekommt Mead entwicklungspsychologisch nicht befriedigend in den Griff, da er den Teil der Rollenübernahme vernachlässigt, in dem das Subjekt vermöge kognitiver und perzeptiver Diskriminationsleistungen die wesentlichen Rollenmerkmale des Anderen erst herauszufinden versucht, die für die Perspektivenübernahme, den Mechanismus der Generalisierung von Bedeutungen, wesentlich sind (vgl. Flavell u.a. 1975, 42ff.). Die bezeichnende Eigenschaft signifikanter Symbole ist ihre Bedeutungsidentität für mindestens zwei Subjekte. Diese Eigenschaft weisen auch konventionalisierte non-verbale Symbole auf (vgl. 3.3.4.1). Deshalb erweitert Goffman in dieser Hinsicht die Theorie des Symbolischen Interaktionismus.

Mead untersucht die Funktion sozialer Akte unter dem Aspekt der Herstellung intersubjektiv homogener Verhaltensweisen. Sinn oder Bedeutung von Gesten konstituiert sich über die anpassende Reaktion eines zweiten Organismus und ist somit in der Struktur des sozialen Aktes impliziert (vgl. ebd., 120). Die Entstehung von Geist wurzelt in der sprachlichen Kommunikation. Der intelligente Mensch wird fähig, seine zukünftigen Handlungen 'rational' zu steuern oder zu kontrollieren, sobald er mit einer vokalen oder anderen Geste die darauffolgenden Reaktionen(Folgen) antizipieren kann (vgl. ebd., 161). Sprache setzt das Wissen um den Sinn einer Handlung oder Geste voraus. Diese reflektive Intelligenz kann den Erfolg verschiedener Handlungsmöglichkeiten im Geist vergegenwärtigen. Geist ist die Internalisierung der gesellschaftlichen Erfahrungs- und Verhaltensprozesse, die die gegenseitige bewußte Anpassung der Subjekte an das gesellschaftliche Zusammenspiel ermöglicht.

Geist besitzt nur ein Subjekt, das sich selbst zum Objekt wird, seine Selbst-Identität ('self') vom Standpunkt der

Haltungen anderer ihm gegenüber wahrnimmt. Das Medium, in dem das Subjekt auf sich selbst sowie die anderen reagiert, ist die Sprache. Außerhalb der in der Kommunikation auftretenden gesellschaftlichen Reaktionen gibt es keine Selbst-Identität. In der Struktur des 'self' spiegeln sich die gesamten gesellschaftlichen Verhaltens- und Erfahrungsmuster, die sich auf den Einzelnen auswirken, von diesem aber nicht immer bewußt erfahren werden (darin unterscheiden sich Geist und 'self') (vgl. ebd., 186). Selbst-Identität bedingt die Interaktion mit anderen Individuen.

Mead unterscheidet eine Tiefen- und Oberflächenebene einer sozialen Handlung: aufgrund der mit einer Geste indizierten Reaktion übernehmen wir zumindest tendenziell die Haltung, in einer bestimmten Weise zu handeln. Die Haltung ist der innere Teil eines sozialen Aktes; sie enthält eine Vorstellung über mögliche Handlungsalternativen, die wir implizit im Zentralnervensystem prüfen, bevor sie sich im äußeren beobachtbaren Handeln manifestiert (vgl. Mead 1976, 234). Eine Reiz- Reaktions- Verbindung verzögert sich aufgrund der Bewußtseinsprozesse in den Haltungen. Die Haltungen lassen sich als generalisierte Bedeutungen von Dingen beschreiben, da diese mit den habituellen Reaktionen der Subjekte auf Gesten/Symbole identisch sind. Die Bedeutungen entstehen aus dem Interaktionsprozeß einer sozialen Gruppe von einzelnen Organismen, die mit bestimmten Reizen der Außenwelt in Beziehung stehen (vgl. ebd., 248ff.). Mit Hilfe von Gesten zeigen sich die Subjekte einander an, wie sie auf Dinge oder auf Objekte reagieren, welche Bedeutung jenen also zukommt. Damit ein einzelnes Subjekt eine Verhaltensorientierung erwirbt, sich den entsprechenden Reaktionen anpassen kann, muß es seinem Ich diese Reaktion aufzeigen, dem es als Objekt nun gegenübertritt. Das Zugleich von Subjekt und Objekt bildet die innere Struktur des Selbst. Die interiorisierten tendenziellen Reaktionen (Haltungen) der anderen ('generalized other'), die zusammen die Position der gesellschaftlichen Kontrolle dem eigenen Handeln gegenüber einnehmen, ist das objektive 'me'. Als der reagierende Organismus tritt dagegen das 'I'

im faktischen Verhalten in Funktion. Die Aufgabe des Selbst ist die ständige Vermittlung beider Momente einer Persönlichkeit.

Mead hat in seiner Theorie der Identität die Entstehung von 'self', Geist und rationalem Handeln aus dem Prozeß der gesellschaftlichen Kommunikation genetisch hergeleitet, dem im Individuum der Vorgang des 'role-taking' korreliert. Der Wert der Kommunikation macht gerade die Kontrolle jedes Einzelnen durch die Übernahme der Rolle des anderen aus (vgl. Mead 1973, 301). Kommunikation erfüllt deshalb eine integrative Leistung gegenüber den Subjekten in einem kooperativen Prozeß und verleiht zugleich dem einzelnen Subjekt ein stabilisierendes Fundament für seine Ich-Identität. Darin kommt Meads leitendes Erkenntnisinteresse zum Ausdruck: Es richtet sich auf die Herstellung der gesellschaftlichen Ordnung und damit verbunden der Identität eines jeden Subjekts im Prozeß der gesellschaftlichen Evolution. "Die Reaktion des 'Ich' impliziert eine Anpassung, doch wirkt sich diese nicht nur auf die Identität, sondern auch auf die gesellschaftliche Umwelt aus, die diese Identität bilden hilft" (Mead 1973, 259). Mit den Anpassungen des Organismus verändert sich die Umwelt, auf die dieser einwirkt. In den Aktionen des 'Ich', die weitgehend 'unberechenbar' und spontan sind, ist die Möglichkeit gesellschaftlicher Kreativität angelegt, die sowohl eine Verschlechterung als auch eine bessere Integration mit sich bringen können (vgl. ebd., 262). Die Lösung gesellschaftlicher Konflikte, die intern als individuelle Identitätskonflikte in Erscheinung treten, bahnt sich nach Mead derart an, daß sich der Geist kritisch auf die Gesellschaftsstruktur besinnt und Rekonstruktionen und Modifikationen vornimmt (vgl. ebd., 356). An dieser Stelle gerät Mead in theoretische Inkonsistenzen: Für gesellschaftlichen Fortschritt mobilisiert er den 'Geist'. Dieser ist aber immer schon geprägt durch die organisierten gesellschaftlichen Verhaltensmuster, aus denen er selbst hervorgeht. Infolgedessen ist er darauf fixiert, Konflikte nur als Anpassungsprobleme an die Umwelt wahrzunehmen. Darüber hinaus

scheint es gerade das Interesse des Geistes zu sein, jene, für eine gesellschaftliche Rekonstruktion erforderlichen gemeinsamen gesellschaftlichen Interessen von vornherein aus-zuschließen.

'Fortschritt' bedeutet eine intellektuelle Ausweitung der Grenzen der jeweiligen Gesellschaft, "die zu einem größeren gesellschaftlichen Ganzen führt, durch das die gesellschaftlichen Konflikte (...) harmonisiert und untereinander ausgeglichen werden, und durch das dementsprechend diese Konflikte gelöst oder ausgeschaltet werden können" (ebd., 357). Da der Geist nicht aus den gesellschaftlichen Strukturen heraustreten kann, wird ihm keine Möglichkeit zuteil, den gesellschaftlichen Fortschritt an anderen idealtypischen moralischen Postulaten zu beurteilen als dem der Harmonie, die in den Strukturen der symbolischen Interaktion begründet ist. Die auf die Zukunft gerichteten Verhaltenserwartungen in der Übermittlung von Gesten gestatten zwar einen objektiv-sinnvollen Ablauf der Kommunikation (vgl. Brumlik 1973, 23), sie enthalten aber andererseits ein der gesellschaftlichen Entwicklung harrendes Moment.

Aus dem Symbolischen Interaktionismus können gesellschaftliche Imperative bezüglich der formalen Strukturen der Interaktion logisch nicht erwachsen, da diese Theorie von den sozialen Machtstrukturen der sozialen Interaktion abstrahiert und ein grundsätzlich unproblematisches Verhältnis zwischen den Interaktionspartnern konstatiert. In jeder sozialen Interaktion werden hingegen aufgrund von als 'allgemeingültig' erklärten Normen Abhängigkeitsverhältnisse aufrechterhalten, deren faktische Durchsetzung durch die Ausübung von Macht geschah (vgl. Ulich 1976, 135). Macht kann bestimmte Handlungssalternativen ausschließen und andere erzwingen. Die Lehrer-Schüler-Interaktion ist in Wirklichkeit determiniert durch die dem Lehrer institutionell verfügbaren Machtmittel (Lob oder Tadel), die er zur Verhaltensänderung der Schüler im Zuge der Lernzielerreichung einsetzen kann. Seine Handlungsweisen repräsentieren die ihm seitens der Beteiligten zugeschriebenen Machtkompetenz, die von den meisten als mehr oder weniger legitim anerkannt wird, ohne legitimiert

zu sein (vgl. Ulich 1976, 144f.). Macht- oder Autoritätsausübung des Lehrers ist auf die gesellschaftliche Institutionalisierung von Erziehungsprozessen zurückzuführen und basiert nicht auf der Reziprozität des 'role-taking' relevanter Interaktionspartner (Eltern, Schüler, Lehrer und andere), wenngleich sie inzwischen in Gestalt von Symbolisierungen wie Dienst- oder Rechtsvorschriften die Erwartungshaltungen der Beteiligten entsprechend sensibilisiert hat und somit zumindest der Schein eines Konsenses besteht. Macht erfüllt insofern eine verhaltenssteuernde Funktion, als sie objektiv Sanktionen bewirkt, denen subjektiv bei ausreichender Motivationserzeugung Zustimmung gewährt wird. Aus diesem Kontext gerinnt das Interesse an der Möglichkeit von Kommunikationsstrukturen, die die eingeübten Formen der symbolischen Interaktion quasi transzendieren. Die realen Handlungsanforderungen der Lehrer-Schüler-Interaktionen, nämlich die auf verschiedene Machtfaktoren zentrierten Aktionen der Beteiligten in Legitimationszusammenhänge einzubinden, setzen 'verständigungsorientierte' Handlungsmuster voraus.

Innerhalb des Symbolischen Interaktionismus lassen sich auch die Strukturen strategischen Handelns herauspräparieren: Durch die gleichzeitige Hereinnahme verschiedener Rollen (z.B. im Wettkampf) kann ein Subjekt die gegnerischen Schritte als Reaktionen auf das eigene geplante Verhalten gewissermaßen manipulieren, indem es diese Schritte antizipiert und unter günstigen strategischen Gesichtspunkten selbst beeinflusst.

Mead hat den für die Entwicklung der Selbst-Identität und des Geistes fundamentalen Mechanismus der 'Organisation von Perspektiven' herausgearbeitet und in seinem Prinzip der Sozialität festgehalten. Dieser Mechanismus kehrt zwar in der Grundstruktur jedes sozialen Handelns wieder, d.h. überall dort, wo die Subjekte einer symbolisch vermittelten physischen oder sozialen Wirklichkeit gegenübertreten, er ist aber nicht alleinbestimmend für die Interaktionsstruktur. Meads kontrafaktische Präsupposition eines voraussetzungslosen harmonischen und vertrauensvollen Verhältnisses zwischen den

Interagierenden täuscht über die objektiv ungleich verteilten Durchsetzungschancen in Interaktionen hinweg. Strategisches Verhalten bezeichnet nach dem Paradigma des Symbolischen Interaktionismus die Selektion der für die Zielerreichung günstigsten Verhaltensalternative, auf die der Kontrahent ebenso einwirken kann, da er ebenso der Symbole mächtig ist und aufgrund der Antizipationen der Reaktionen des anderen mit seinen eigenen Handlungsschritten Steuerungsversuche unternehmen kann. Die symbolische Interaktion gelingt auf der Basis gesellschaftlich verbindlicher Symbole, indem sie im Sprecher wie beim Hörer dieselben Erwartungshaltungen hervorrufen. Weil sich die miteinander Handelnden gegenseitig in ihren normativen Orientierungen kontrollieren können und dabei auf dasselbe internalisierte System des 'generalized other' rekurrieren, gibt es in dieser vorweggenommenen konfliktfreien Situation kein Motiv, aus den Strukturen der symbolischen Interaktion hervorzutreten. Im Rahmen des Symbolischen Interaktionismus wird deshalb der Übergang zu einer 'verständigungsorientierten' Interaktion hinfällig. Insgesamt stellt Mead die Folgen der realen Interaktionsstrukturen für die Entwicklung der Selbst-Identität nicht in Rechnung. Dennoch ist dem Mechanismus der 'Perspektivenübernahme' ein bedeutender Stellenwert innerhalb der ontogenetischen Entwicklung einzuräumen: bei der Herausbildung universaler Kompetenzen der Gattung. Die Erweiterung der faktischen Handlungskompetenzen in den real vorfindbaren Interaktionssituationen der Subjekte jedoch muß auf eben jenen konkreten Interaktionsstrukturen begründet werden, aus denen die Legitimationsanlässe hervortreten und die den Legitimationskontext konstituieren.

Der weiteren Erforschung der Handlungskompetenzen, denen das Legitimationspotential unterstellt werden muß, liegt folgender Gedankengang zugrunde:

Die Identitätsentwicklung, so wie sie sich Mead darstellt, bedarf einer Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche, die Mead nur sehr defizient bestimmt hat (die Sprache beispielsweise spielt eine zentrale Rolle in der Meadschen Theorie,

ohne daß deutlich wurde, wie sich die Aneignung von Wörtern/Begriffen und der Sprachstruktur vollzieht). Mead behandelt die sprachlichen und kognitiven Kompetenzen als universale Kompetenzen, die sich auf der Basis des gesellschaftlichen role-taking entwickeln. Ebenso verhält es sich mit der moralischen und libidinösen Entwicklung, die zur Vervollkommenung des Identitätskonstruktes Mead ergänzend einbezogen werden müssen. Daraus ergibt sich aber noch eine relativ abstrakte Größe von Identität, die keine Aussagen machen kann über die Interdependenz von historisch gegebenen, situationsbezogenen Handlungsbedingungen und der Konstitution bzw. Wahrung der Identität. Im Kontext der Bewältigung konkreter Handlungsanforderungen ist ein anderer Identitätsbegriff vonnöten: Identität ist die sich zu 'Haltungen' verdichtete Interaktions-erfahrung auf der Folie konkreter Interaktionsstrukturen, die das subjekteigene Repertoire möglicher Handlungscodierungen umfaßt. Der Erwerb von 'Haltungen' setzt universale Kompetenzen voraus; sie explizieren die Bedingungen der Möglichkeit, aus realen Interaktionszusammenhängen die Handlungsregeln zu decodieren sowie die Möglichkeit der eigenen Handlungsfähigkeit angesichts empirischer Rahmenbedingungen (subjektiv und objektiv restriktive Faktoren).

4.1.1 Universale Bedingungen der Handlungskompetenz

Die Fähigkeit, eine komplexe Vielfalt von Sätzen zu generieren, beruht auf der universalen grammatischen Sprachkompetenz, eine Tiefenstruktur (ein geistiges System von Vorstellungen) mit Hilfe von sprachlich transformationellen Regeln in verschiedenartige phonetisch elaborierte Oberflächenstrukturen zu codieren. Chomsky (1974) insistiert gegenüber den behavioristischen Erklärungsversuchen des Spracherwerbs angeborene Prädispositionen in Form von a priori universalen Regeln, die der Konstruktion einer speziellen Grammatik zugrundeliegen. Demnach unterscheidet Chomsky zwischen einer universalen Grammatik, die sich aus den Prinzipien konstituiert, nach welchen jedes Individuum aus einer ganzen Klasse möglicher

Regelsysteme eine geeignete Grammatik selegiert und einer speziellen Grammatik, die die Sprachkenntnis (im Gegensatz zur Sprachfähigkeit) als ein qua Spracherwerb internalisiertes System von Regeln meint (vgl. Chomsky 1970, 49ff.). Die Annahme eines angeborenen Mechanismus für die Konstruktion eines relevanten Regelsystems wird Chomsky nicht streitig gemacht. Das spezielle System der Grammatik jedoch, das bei Chomsky zwar aufgrund von Umweltstimulation, aber letztlich vermöge angeborener Regeldispositionen quasi-automatisch hervortritt, muß als Bestandteil sozialer Normen reklamiert werden, wenn das Subjekt neben dem unbewußten Befolgen der grammatischen Regeln auch intuitiv über die richtige bzw. falsche Anwendung der gemeinsamen Kenntnis der grammatischen Regeln urteilen können soll. Aussagen über die Grammatikalität von Sätzen (die gleichfalls als Teilbedingung für die Akzeptabilität von Äußerungen gilt) setzen im Subjekt ein Bewußtsein über die normative Gültigkeit von Regeln voraus, das dann mit Gründen an einer Grammatik festzuhalten gestattet, wenn Regeln bewußt oder unbewußt verletzt worden sind (vgl. Apel 1976a, 284ff.). Deshalb versucht Apel Chomskys 'monologisches' Kompetenzmodell 'privater' Regelanwendung zu revidieren, dessen abstrakter Regelmechanismus diese prinzipielle Hintergebarkeit i.S. einer metasprachlichen Möglichkeit nicht zu erlauben scheint. Da der Erwerb der grammatischen Kompetenz nur zusammen mit der kommunikativen Kompetenz auf der Ebene der Intersubjektivität denkbar ist (vgl. ebd., 300), bilden die öffentlichen Normen der Sprachverwendung das pragmatische Konstituens der Sprachkompetenz. Die universale Sprachkompetenz impliziert somit ein selbst-reflexives Vermögen der Regelanwendung, das aus der Hereinnahme der öffentlichen Kontrolle in einem Sprachspiel resultiert.

Die Perspektivenübernahme läßt sich auch bei der Herausbildung der Kompetenz, öffentlich verständliche Wörter zu codieren, nachweisen. Piaget führt das mangelnde Verständnis der verbalen Kommunikation bei Kindern darauf zurück, daß die kindlichen Ausdrücke durch den egozentrischen Standpunkt

geprägt sind, der dem Gegenüber prinzipiell dieselben Gedanken und Kenntnisse unterstellt wie die eigenen. Solange Kinder, wenn sie Dingen oder Personen Eigenschaften zusprechen in der Vorstellung nicht auch die Position eines anderen einnehmen können, sind widersprüchliche Urteile nicht aufhebbar; "dies ist (...) nur dann möglich, wenn sie jedes Urteil zu dem 'Gesichtspunkt' desjenigen in Beziehung setzen, der es ausspricht" (Petter 1966, 257). Wygotskis wesentliche Abgrenzung gegenüber Piaget besteht in der Umkehrung der Entwicklungsrichtung vom Sozialen zum Individuellen. Demnach erfüllt auch schon die egozentrische Sprache - die bei Piaget der sozialisierten vorhergeht und die von dieser verdrängt wird - eine soziale Funktion für das Subjekt, nämlich Problemsituationen zu strukturieren und zu lösen und sich damit der Wirklichkeit besser anzupassen. Das Kind spricht mit sich selbst, als ob es ein anderer wäre. Wygotski stimmt aber mit Piaget darin überein, daß die Wörter der egozentrischen Sprache nur eine persönliche Gültigkeit haben und in einer unmittelbaren Beziehung zum bezeichneten Gegenstand stehen. Den Übergang von den kindlichen, 'spontanen' Begriffen zu den 'wissenschaftlichen' Begriffen erklärt Wygotski mit der zunehmenden Fähigkeit der Verallgemeinerung. Diese ergibt sich aus dem Akt des Bewußtwerdens und der willkürlichen Anwendung eines spontanen Begriffs, indem das Kind (ab 6 - 7 Jahren) die Zusammenarbeit mit dem Lehrer imitativ vollzieht (vgl. Wygotski 1974, 248ff.). Die Bedeutung eines Begriffs konstituiert sich im frühen Kindesalter nur über die gegenständliche Beziehung zum Objekt. Befinden sich die spontanen Begriffe auf ihrem höchsten Entwicklungsniveau, so kann ein Begriff im Bewußtsein mit der Gesamtheit möglicher Denkopoperationen eine Vielfalt von Beziehungen der Allgemeinheit zu anderen Begriffen herstellen. Das Bewußtsein erfolgt durch die Vermittlung der wissenschaftlichen Begriffe, deren Struktur (Bewußtheit und Willkürlichkeit) auf die früher erarbeiteten Begriffe transponiert wird, so daß diese ebenfalls zu wissenschaftlichen Begriffen aufsteigen. Die wissenschaftlichen Begriffe enthalten eine Struktur gesellschaftlicher Verallgemeinerungen,

die das heranwachsende Subjekt in die Struktur seines Bewußtseins aufnimmt und auf dieser Basis es sukzessiv ein verbindliches Begriffssystem erwirbt.

Analog zum sprachlichen Egozentrismus zeichnet sich die Entwicklung der Intelligenz beim Übergang von der präoperativen zur operativen Stufe durch einen Abbau der Zentrierung auf die wahrnehmungsmäßigen Objekte, auf die sich das Tun erstreckt, aus. Während des physikalischen Egozentrismus gelingt es dem Kind nicht, einen objektiven Standpunkt gegenüber der äußeren Welt einzunehmen (Finalismus, Animismus). Invarianzprobleme werden aufgrund der Wahrnehmung optischer Übereinstimmungen gelöst. Dabei spielen die Gesetze des subjektiven Wahrnehmungsraumes eine große Rolle: da dieser nicht homogen, sondern in jedem Augenblick zentriert ist, bedeutet dies Entstellungen (Täuschungen) des Raumes (vgl. Piaget 1972, 82f.). Die Wahrnehmungs- und Aktionsschemata sind statisch und irreversibel. Erst die auf die kognitiven Strukturen angewandte Dezentrierung bildet die Voraussetzung für reversible Operationen. Die Dezentrierung ermöglicht Erhaltungsbegriffe (Form- und Größenkonstanz), da nun verschiedene Schemata wie räumliche und zeitliche Übertragungen, Vergleiche, Transpositionen und Vorwegnahmen koordiniert werden können. Hat die präoperative Intelligenz die wahrnehmungsmäßige, direkt auf Objekte bezogene Handlung wie ein Gedankenexperiment in die Vorstellung übertragen, so unterscheidet sich das operative Denken darin, daß es sich von der Wirklichkeit losgelöst und sich verinnerlichte und vollkommen reversible Tätigkeiten zueigen gemacht hat (vgl. ebd., 156). Das Subjekt erlangt erst dann die Reversibilität des rationalen Denkens, wenn es in der Vorstellung verschiedene Tätigkeiten, d.h. verschiedene Perspektiven, die es bislang jeweils als anderes Subjekt eingenommen hat und die zu einem bestimmten Zeitpunkt immer nur die Perspektiven der anderen bildeten, koordinieren kann.

Die Herausbildung der anthropologischen Kompetenz des prinzipiellen (autonomen) moralischen Urteils verläuft entwick-

lungsgeschichtlich über eine Restrukturierung der Modi der Rollenübernahme, die sukzessive Formen der Reziprozität annehmen. Auf der höchsten Entwicklungsstufe des moralischen Denkens "werden moralische Prinzipien als universelle Prinzipien der reziproken Rollenübernahme formuliert, z. B. die Goldene Regel oder der Kategorische Imperativ: 'Handle so, wie du handeln würdest, nachdem du erwogen hast, wie jeder-mann handeln würde, wenn er in der Situation wäre'" (Kohl-berg 1974, 102). Die moralische Entwicklung beruht auf einer zunehmenden Internalisierung von Normen, beginnend mit der Beachtung von Sanktionen, Lob und Tadel bis hin zur internen Orientierung an Prinzipien. Der Prozeß der Internalisierung impliziert gemäß der kognitiven Theorie der Entwicklung die strukturelle Reorganisation der äußeren Norm sowie die des die Norm assimilierenden Ichs (vgl. ebd., 149). Er erzeugt Transformationen der Art, "wie das Kind über seine soziale Umwelt, über 'richtig' und 'falsch' und über sein Selbst im Verhältnis dazu nachdenkt" (Turiel 1977, 119). Innerhalb der invarianten Abfolge der Entwicklungsstadien des mora-lischen Bewußtseins kennzeichnet der Übergang von dem kon-ventionellen zum prinzipiellen Denkstil einen logisch notwen-digen Strukturwandel, der sich nicht als eine angemessenere Abbildung der sozialen Umwelt im Subjekt darstellen läßt, da der moralische Fortschritt auch von den dem Subjekt zugäng-lichen kognitiven Strukturen abhängt: das Subjekt kann nur jene moralischen Vorstellungen (Regeln, Werte, Prinzipien) assimilieren, 'die genügend kongruent sind (d. h. nur knapp über seinem eigenen Entwicklungsstadium liegen), um bei ei-niger Anpassungsbemühung assimilierbar zu sein' (vgl. Kohl-berg 1974, 109f.). Ein internalisiertes moralisches Prinzip reflektiert aber eine kulturell universelle Moral (z. B. das Prinzip der Gerechtigkeit die Gleichheit aller Subjekte), da auch die Strukturprinzipien, mit denen das Subjekt auf sei-ne Umwelt einwirkt, Resultat seiner sozialen interaktiven Erfahrung sind (vgl. Turiel 1977, 118f.). Mit Blick darauf, daß jede Entwicklungsstufe ein bestimmtes Interaktions-muster zwischen Organismus und Umwelt repräsentiert, dokumen-

tiert das der konventionellen-moralischen Stufe ein Verhalten des Subjekts, das sich als Erfüllung der Erwartungen anderer, als Konformität gegenüber und Respekt vor Mehrheits-Verhalten sowie Autorität und sozialer Ordnung beschreiben läßt. Auf der prinzipiellen Stufe hingegen wird das Subjekt fähig, aufgrund der verallgemeinerten moralischen Vorstellungen, die es als ein Prinzip festhält, die Interaktionsbeziehung von externen moralischen Orientierungsstützen zu entlasten und auf der Basis generalisierter symbolischer Erfahrung zu handeln. Scheint auch die 'persönliche Erfahrung' für den Übergang zum prinzipiengeleiteten Denken von ausschlaggebender Bedeutung zu sein (vgl. Kohlberg 1977, 239ff.), so stellt die kognitiv-moralische Reflexion durch die generalisierte Übernahme der Perspektiven der anderen für diesen Übergang zumindest eine notwendige Bedingung dar.

Die psychosexuelle Entwicklung der Persönlichkeit erhält ihren Antrieb aufgrund der bestimmenden Funktion der menschlichen Triebstruktur. Die Kultur bzw. die kulturellen Erziehungspraktiken übernehmen durch Bestätigung und Versagung (Sublimation) die Aufgabe der gesellschaftlichen Ausformung der Grundtriebe (vgl. Erikson 1961). Die Ich-Identität konstituiert sich über die in den aufeinanderfolgenden Entwicklungsstadien auftretenden Bewältigungen der Triebchicksale, die sich mit fortschreitender libidinöser Entwicklung verändern und die sich im Subjekt als Strukturen der Vergesellschaftung niederschlagen. In der frühen Sozialisation werden die Körperbedürfnisse des Kindes von der Umwelt, insbesondere der Mutter gebrochen. Das Kind muß sich mit seiner inneren Natur auseinandersetzen, um sich den Anforderungen der Umwelt anzupassen. Die Einigung zwischen dem kindlichen Organismus und der Mutter versteht sich gemäß der psychoanalytischen Persönlichkeitstheorie als ein dialektischer Prozeß, der schon im bloß organismischen Stadium beginnt (vgl. Lorenzer 1972, 38ff.). Für die subjektive Struktur des Kindes sind die interaktiven Körpervorgänge der Mutter (Gesten), die allemal objektiv gesellschaftliche Handlungsentwürfe präsentieren, von 'formgebender' Bedeutung.

Das Kind erwirbt in der Mutter-Kind-Dyade praktische Formen des Interagierens mit der Umwelt, die zwar mit Lautkomplexen verbunden engrammatisch fixiert werden, aber nicht jederzeit reaktivierbar bleiben, da die konkreten Interaktionsformen aufgrund nachfolgender Einigungen zwischen der vorangeschrittenen körperlich-affektiven Ausreifung des Kindes und der mütterlichen Antwort von neuen abgelöst werden (vgl. ebd., 123). Die abgelösten Interaktionsformen der früheren Reifungsstufen sind aus der symbolvermittelten Praxis exkommuniziert. Im Verlauf dieses Prozesses der 'Einpassung' des Kindes kraft den in der Sprache lizenzierten Handlungsnormen, denen das Kind in seiner Abhängigkeit von der Mutter-Kind-Dyade ausgeliefert ist, profiliert sich die Triebstruktur nach Maßgabe der real eingelebten Interaktions- oder Einigungsformen zwischen den Polen der inneren und äußeren Natur. Das Subjekt hat also bei der Herausbildung seiner Bedürfnisdispositionen die normativen Erwartungen der bestehenden Sprachgemeinschaft mit einem bestimmten Repertoire an Interaktionsmöglichkeiten adaptiert.

4.1.2 Die Soziogenese der Identität

Die Perspektivenübernahme erweist sich als ein konstitutives Element aller universalen Kompetenzen, die als die Bedingungen der Möglichkeit von Interaktionen angenommen werden müssen. Interaktionszusammenhänge bilden eine apriori Voraussetzung für die Ausbildung der universalen verbalen, kognitiven, moralischen und affektiven Kompetenzen. Der Mechanismus der Perspektivenübernahme ist somit die fundamentalste universale Kategorie der anthropologischen Ausstattung des Menschen, die stets in sozialen Prozessen virulent wird. Der auf der Basis der Bestimmung der universalen Kompetenzen generierte Identitätsbegriff ist die umfassende Bezeichnung für die jedem Subjekt potentiell zugänglichen Kompetenzen, von denen es in dem Moment in spezifischer Weise Gebrauch macht, in dem es Performanzstrategien aktualisiert, die der Aufrechterhaltung seiner personalen und sozialen Ich-Identität dienen.

Für die Ausbildung der universalen Kompetenzen spielt die Qualität der Interaktionsstrukturen, innerhalb derer die Perspektivenübernahme statthat, keine wesentliche Rolle, da es sich bei den Kompetenzen um in der Gattung angelegte generelle Fähigkeiten handelt, die von allen Individuen mehr oder minder beherrscht werden. Dem Entwurf identitätserhaltender Handlungsmuster unter den empirischen Bedingungen der Persönlichkeit, der Gesellschaft und der geschichtlichen Entwicklung liegen hingegen die Performanzkompetenzen zugrunde, die das Subjekt als Funktionen der ihm angebotenen Interaktionsstrukturen erwirbt. Die Individuen unterscheiden sich in den Generierungsmustern ihres gattungsmäßigen Handlungspotentials; denn die Performanzkompetenzen umschreiben Quasi-Bewältigungsstrategien von situationsbezogenen Konflikten, die den sozialisatorischen Strukturen der Interaktion korrespondieren. Das Aushandeln 'konkreter' Identitäten durch die Realisierung bestimmter Transformationsregeln ist abhängig von den jeweils gegebenen Interaktionsstrukturen.

Wie sich die Identität im Medium von Interaktionsstrukturen soziogenetisch entfaltet, wird im folgenden anhand der Untersuchungen von McCall und Simmons dargelegt:

1. Das Subjekt kann nicht beliebige soziale Handlungsweisen hervorbringen, da sich die Anzahl aller denkbaren Interaktionsmöglichkeiten aufgrund von 'intrinsischen' und 'extrinsischen' Begrenzungen verringert (vgl. McCall/Simmons 1974, 44ff.). Bei der Wahl seiner Interaktionspartner unterliegt ein Subjekt räumlichen, zeitlichen und inhaltlichen Restriktionen. Ist das Subjekt gegenüber dem Ort nicht flexibel genug, so sind ihm die in Frage kommenden Interaktionspartner vorgeschrieben, die ihm wiederum ein bestimmtes Rollenverhalten zuschreiben. Ebenso reduziert die Festlegung auf einen Zeitpunkt der Interaktion die Vielfalt alternativer Interaktionsbeziehungen sowie auch die möglichen Tätigkeiten, die das Subjekt bis zu diesem Lebensabschnitt beherrscht. Zu den extrinsischen Begrenzungen zählen kulturelle Wertmaßstäbe und die Tradition, die bestimmte Verhaltensweisen akzeptiert, abweichend oder gar undenkbar machen, soziale Fak-

toren wie berufliche Position, Herkunft, Geschlecht, Status, Alter, die den Kreis der Kontaktpersonen einschränken und den Spielraum von Handlungsweisen prädestinieren und persönliche Unterschiede in der Lebenserfahrung, der Persönlichkeitsstruktur, der Kreativität und Intelligenz, aufgrund derer das Subjekt für sich bestimmte Handlungsalternativen ausschließt. In dem Maße, wie das Interaktionspotential abnimmt, ist die Identität der Subjekte in gewissem Sinne festgeschrieben, weil die Bahnen der Identitätsfindung über andere Interaktionsbeziehungen abgebrochen sind.

2. Das Subjekt setzt Präferenzen bei der Aktualisierung von Handlungsweisen zur Darstellung von Selbst-Bildern je nach den sozialen Belohnungen, die es in der Begegnung dafür erhält. Ferner läßt sich das Subjekt bei der Selbst-Darstellung von den Selbst-Erwartungen leiten, die sich teilweise aus den internalisierten sozialen Erwartungen der Bezugspersonen und -gruppen sowie der subjektiven Einschätzung der Bewertungen der anderen ergeben (vgl. ebd., 108ff.). Im Falle eines Mißverhältnisses zwischen einer Darstellung und der Rollenunterstützung seitens der Zuhörerschaft gerät das Subjekt in Legitimationszwang, der es veranlassen kann, ein bestimmtes Rollenverhalten aufzugeben. Auch jeder andere Versuch, eine mißlungene Darstellung zu korrigieren (selektive Wahrnehmung und Interpretation der Reaktionen der anderen, Wechsel im Rollenverhalten, Rationalisierung, Sündenbockstrategie, Verleugnung etc.) bewirkt eine Verschiebung in der Bewertungshierarchie des Rollenhandelns des Subjekts; selbst wenn es sich primär gegen die Wertungen der anderen richtet, führen diese Aktionen eine Veränderung des subjektiven Einstellungssystems herbei, da sich die Einschätzungen anderer darin unweigerlich reflektieren.

3. Individuen sind auf Interaktionen angewiesen - um sie aufrecht zu erhalten, muß jeder Einzelne interaktive Leistungen bestimmter Art erbringen, die einem Minimalkonsens beipflichten, der sich auf die Anerkennung der gegenseitigen Identitäten bezieht. Die gemeinsame Interpretationsbasis für die einander unterstellten Motive, an denen sich die eigenen

Handlungsentwürfe ausrichten, gewinnen die Subjekte über den kognitiven Prozeß der Rollen-Übernahme. Anhaltspunkte für die dem Alter zuzuschreibende Rolle liefert sein expressives Verhalten. Je perfekter und glaubhafter sein Verhalten erscheint, desto eher erheischt es die Zustimmung des Ego, das sich nun gemäß den der Selbst-Darstellung des Alter impliziten moralischen Ansprüchen zu verhalten weiß (vgl. ebd., 153 ff.). Kommt zwischen Ego und Alter eine solche Übereinkunft nicht zustande, müssen sie einen Kompromiß ihrer sozialen Identitäten aushandeln, um sich dann wichtigeren Aufgaben der zwischenmenschlichen Begegnung zuwenden zu können. Alle weiteren expressiven Darstellungen dürfen mit dem Übereinkommen nicht konfliktieren, da sonst der Hintergrundkonsens zusammenbricht.

4. Die lebensgeschichtlichen Interaktionserfahrungen sind die Grundlage für zukünftige Interaktionsmöglichkeiten. In der Sozialisation hat das Subjekt Einsicht in verschiedene Rollen und -erwartungen seiner sozialen Gruppe gewonnen und expressive Fertigkeiten zur Darstellung von sozialen Rollen erworben. Es hat seine Identität in verschiedenen Rollen erprobt und an den Reaktionen der Umwelt validiert. Dadurch kommt es zu einer bestimmten Prägung der Vorstellung des Subjekts über sich in dieser Rolle, die realitäts- und konventionsangemessener als die Idealvorstellungen dieser Rollen-Identität ausfällt (vgl. ebd., 223ff.). Die Selektion der aktualisierbaren Rollen hängt von den Bedeutungen ab, die diesen von wichtigen Bezugspersonen zukommt (Billigung/Mißbilligung) oder auch von dem persönlichen Erfolg, den das Subjekt darin erlebt und der in ihm eine Selbst-Unterstützung auslöst. In der vertikalen (zeitlichen) Dimension verändert sich das Interaktionsgefühl eines Subjekts, in dem jeweils andere Muster von Rollenidentitäten virulent werden können. D. h., mit den einzelnen Lebensphasen weitet sich das Spektrum möglicher Interaktionen aus, die das Subjekt stets in eine hierarchische Struktur integriert, so daß die jeweils bedeutendsten Handlungsmuster für die Darstellung einer Identität zu einem bestimmten Zeitpunkt ausschlaggebend sind.

In den realen Handlungszusammenhängen wird immer schon supponiert, daß die Subjekte mit universalen verbalen, kognitiven, moralischen und affektiven Kompetenzen ausgestattet sind, die sie in die Lage versetzen, sich die Interaktionsstrukturen und handlungsleitenden Regeln ihrer Interaktionsgemeinschaft anzueignen. Wie sich gezeigt hat, gibt es keine 'privatim' produzierte Handlungsweise, die nicht in Relation zu sozial definierten Erwartungen und Bedeutungen stünde. Die individuellen Interaktionsmöglichkeiten reduzieren sich auf jene, die in einer jeweiligen realen interpersonellen Interaktionssituation tatsächlich funktionieren, d. h., daß sie bei mindestens zwei Subjekten dasselbe 'Regelbewußtsein' sowie eine übereinstimmende Motivationsbasis voraussetzen können. Der Lernprozeß der gemeinsamen Handlungsdispositionen ist den stets andauernden aktiven Interaktionsbeziehungen inhärent. Ich-Identität stellt sich dar als der Inbegriff der zu einem gegebenen Zeitpunkt für das einzelne Individuum vorhandenen Handlungsalternativen. Man geht davon aus, daß das Individuum seine ausgewählten Handlungsalternativen für legitim hält, d. h. seine darin verkörperte Identität notfalls auch legitimieren könnte. Ich-Identität ist nicht identisch mit den fiktiven Idealvorstellungen, die ein Individuum von Interaktionsprozessen haben mag. Sie tritt vielmehr in der realen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ansprüchen in zwischenmenschlichen Begegnungen in Erscheinung. Die ideale Ich-Identität impliziert ein Repertoire faktisch legitimierter Handlungsweisen - nur diese könnte die in allen Interaktionsprozessen wirksame Unterstellung einholen. Sie ist in dem Sinne vollkommen, daß sie eine gewisse Stabilität der Handlungsmuster gewährleistet, indem sie ihre Legitimationsbedürftigkeit eingeschränkt hat. Da aber die Handlungsweisen nicht 'individualistisch', sondern immer in die Interaktionen mit einem anderen eingefügt sind, ist die Entwicklung der idealen Ich-Identität abhängig von den möglichen Interaktionsbeziehungen, die beide Interaktionspartner miteinander eingehen können. Das pädagogische Feld legt den Erwerb der Interaktionskompetenzen durch die offerierten Möglich-

keiten fest, Lernsituationen zu definieren und zu bewältigen. Die Aufgabe des nächsten Kapitels wird darin liegen, die Lernerumwelt nach Situationsfeldern zu differenzieren, die sich in ihrem Bezug zur pädagogischen Intentionalität, die oben als die Erweiterung der subjektiven Handlungschancen im Interesse der Erhöhung der Legitimität unterrichtlichen Handelns erläutert wurde, ausweisen müssen. Dieses Interesse bezieht das der idealen Identität immer schon mit ein, da die Legitimation unterrichtlichen Handelns die Legitimität der individuellen Handlungsmuster impliziert.

4.2 Lernerumwelt: Pädagogische Situationen?

Interaktionskompetenz ist auf einer mittleren Ebene zwischen den universalen Kompetenzen und den Performanzstrategien angesiedelt. Sie bildet das Bindeglied zwischen Kompetenz und Performanz und bezeichnet die sozialisationsspezifisch ausgeprägten potentiellen Handlungsdispositionen eines Subjekts. Dieses Bindeglied erfüllt während des Prozesses des Lernens die Funktion der Übernahme der anerkannten Sichtweisen wichtiger anderer und während des Prozesses des Handelns die der selektiven Konstitution eines Handlungsmusters. Interaktionskompetenz ist ein Synonym für Performanzkompetenz, die sowohl den Vorgang des Lernens wie den des Handelns transformiert.

Übertragen auf die Ausbildung der universalen Kompetenzen erfüllt der auf der mittleren - und Oberflächenebene verlaufende Lern- und Handlungsprozeß eine relativ invariante Funktion: Die Hineinnahme der Umwelt wirkt sich förderlich auf die Entwicklung der psychischen Strukturen des Subjekts aus, wobei aber die nächstfolgende Struktur durch die genetische Kontinuität der strukturellen kognitiven Gleichgewichtsformen und der internen Programmatik der libidinösen Entwicklung determiniert ist. Nur das generelle Ausbleiben der interaktiven Introjektion führt zu kognitiven Retardierungen oder Hospitalismusschäden. Die Hereinnahme der Perspektiven der anderen, also die Anpassung des Subjekts an die Umwelt hängt

ab von den vorhandenen Strukturen im Subjekt. Diese stellen zwar immer Resultate von Einigungen zwischen den Anlagedispositionen des Individuums und den äußeren Bedingungen der normativen und physikalischen Umwelt dar, aber dennoch bilden die psychischen Strukturen eine invariante Sequenz, deren Genese offensichtlich weniger von den Inhalten der Sichtweisen der anderen beeinflusst wird als von den Gelegenheiten und Anlässen überhaupt, die Perspektiven der anderen einzunehmen.

Interaktionen strukturieren (definieren) Situationen. Die Situationen andererseits sind bis zu einem gewissen Grad definiert durch die objektiven Anforderungen, die sie gegenüber dem Handelnden stellen. Die Situationen markieren den Ort, an welchem Performanzkompetenzen ausgebildet werden, d. h., in denen die Subjekte im Rahmen von Erziehungsprozessen aufgrund von sozial induzierten Handlungsproblemen Kompetenzen realisieren müssen. Wie lassen sich nun 'Situationen' im allgemeinen und insbesondere typisch pädagogische Lernfelder beschreiben?

Eine Prämisse des Symbolischen Interaktionismus "besagt, daß Menschen 'Dingen' gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen" (Blumer 1973, 81). Bedeutungen konstituieren sich in sozialen Interaktionen in interpretativen Prozessen. Ohne in Situationen die Dinge anzuzeigen, auf die sich die Subjekte beziehen, gäbe es kein organisiertes Handeln, da die Subjekte keine Grundlage für gemeinsame Bedeutungen, also Handlungsmuster hätten. Die Situationen unterscheiden sich mithin nach den Objekten, mit denen sich die Subjekte handelnd auseinandersetzen. Singuläre Objekte bilden gegenüber Handlungsmustern kein hinreichendes Differenzierungskriterium, denn soweit einem Objekt strikt ein Handlungsmuster zugeordnet werden kann, handelt es sich nicht um ein Klassifikationssystem; für den anderen Fall, daß bzgl. eines Objektes unterschiedliche Handlungsmuster in Frage kommen, können Objekte ohnehin die erforderliche Differenzierung nicht leisten. Objektklassen qualifizieren aber spezifische

Bereiche von Handlungssituationen, da ihre zusammengefaßten Objekte jeweils analoge Handlungsmuster provozieren und damit denselben Situationstyp konstituieren.

Einen Zugriff auf die Welt möglicher Objekte bieten die von Habermas (1976) identifizierten Modi der Umgangssprache an. Im kognitiven Sprachgebrauch beziehen wir uns indirekt auf Erfahrungsgegenstände. Die Einführung der Sprache dient der kommunikativen Verständigung über den Sinn von sonst über die Wahrnehmung und Beobachtung unmittelbar zugänglichen Dingen und Ereignissen der Realität. 'Situationen' in diesem Bereich decken den Erfahrungshorizont im Umgang mit physischen Objekten ab. Der erfolgreiche Umgang mit physischen Objekten setzt in jedem Fall das Wissen technischer Regeln voraus, die den Gegenständen angepaßt sind und sich in Assimilations- und Akkommodationsprozessen herausgebildet haben. Die in bezug auf ein Objekt organisierten Handlungsmuster stimmen mit Regeln überein, wenn das Ergebnis eine konsistente und zuverlässige Auskunft über die Gegenstände gibt (Aussagen über die Masse von Gegenständen implizieren die richtige Anwendung von physikalischen Gesetzen). Gerade weil Objekte bezeichnet werden können, können in den sprachlichen Symbolen (Bedeutungen) die Handlungsmuster (Gebrauchsregeln), die die gesellschaftlichen Gruppen entwickelt haben, festgehalten und nachfolgenden Generationen übermittelt werden. Die Benennung von Gegenständen gewährleistet in Handlungssituationen, in denen die Objekte nicht präsent sind, daß die Beteiligten dieselben Objekte identifizieren und meinen, wenn sie in der Kommunikation thematisch werden. Die Kommunikation über Objekte bietet auch eine Chance für die Subjekte, nicht in ihre Objekte eingeschlossen zu sein. Handlungsentwürfe gegenüber Objekten werden in Kommunikationszusammenhängen gegenseitig erklärt, dargestellt, vorexerziert und ebenso überprüft und modifiziert, falls theoretische Erklärungen die Handlungsregeln nicht mehr stützen können.

Im expressiven Sprachgebrauch bringt das betreffende Subjekt Handlungsintentionen und innere psychische Zustände zum Ausdruck. Um subjektive Interessen und Zweckbestimmungen ver-

mittelbar zu machen und in Handlungen gegenüber anderen zu dokumentieren, muß das Subjekt Handlungsmuster realisieren, um sich zu behaupten, sich zu wehren oder auch andere zu täuschen. Damit das Subjekt seine egoistischen Interessen auch in entsprechender Weise zu vertreten vermag, bedarf es des Abbaus von sozialisationsgeschichtlichen Barrieren (Ängsten) oder Verzerrungen (Sprachstörungen). Die Handlungsmuster bewähren sich am subjektiv erlebten Erfolg, nämlich den beabsichtigten illokutionären Effekt beim Anderen bewirkt zu haben. Die Repräsentation subjektiver Zustände erfolgt über verbale und nonverbale Symbole, die auf dem normativen Erfahrungshintergrund der Lebensgemeinschaft interpretiert werden und diesem entstammen. Dieser Erfahrungshintergrund grenzt den Bereich möglicher Selbstdarstellungen ein, indem er in die Gestaltung von Handlungsmustern eingreift und diese unterschiedlich sanktioniert, so daß letztlich die intrapsychischen Zustände gebrochen durch die normative Realität der Medien der Selbstdarstellung auf die Oberfläche (die Ebene der interpersonellen Kommunikation) projiziert werden. Auf der Ebene der kommunikativen Praxis kann es dabei zu unerwünschten kommunikativ herbeigeführten Nebenerscheinungen auf seiten der anderen dem Subjekt gegenüber kommen, dann nämlich, wenn das Subjekt 'unwahrhaftig' handelt, d. h., sich seiner wahren Bedürfnisse nicht genügend gewiß ist und deshalb die Handlungsfolgen nicht verantworten kann oder miteinander unverträgliche Absichten verfolgt, die sich nicht widerspruchslos realisieren lassen und auf der intrapsychischen Ebene einen Konflikt verursachen. Die Möglichkeit der Uminterpretation und Neudefinition der Bedürfnisse, die für das einzelne Individuum selbst problematisch geworden sind, ist in kommunikative Handlungszusammenhänge eingeschlossen, da die Realisierbarkeit von subjektiven Ansprüchen sowie die Angemessenheit der Ansprüche im Kontext der Lebensgemeinschaft wahrgenommen und diese Erfahrungen rückgekoppelt werden an die Bildung von Bedürfnisdispositionen.

Im interaktiven Sprachgebrauch stellen wir implizit geltende und anerkannte Normen und Konventionen in den Vordergrund.

In den Objektbereich dieser Situationen fallen die vorherrschenden interpersonellen Verhaltenserwartungen und -kodizes einer Gruppe (z. B. einer Schulklasse), die gegenüber jedem Einzelnen der Gruppe Gültigkeit beanspruchen und insofern das Verhalten jedes Einzelnen in gewissem Maße regulieren. Entsprechend den Erfordernissen der 'sozialen Identität' (Goffman), den sich aus der Zugehörigkeit zu verschiedenen Bezugsgruppen ergebenden divergenten Rollenerwartungen an eine Person zu genügen, verlangt ein jeweiliges Gruppeninteresse von den Beteiligten eine gewisse Erfüllung von Handlungsweisen. Die Richtigkeit der Handlungsmuster mißt sich an dem innerhalb einer Gruppe existierenden Konsens - der auch aufgrund von Druckausübung stabilisiert sein kann -, wobei immer schon ein Maximum an Zustimmungsbereitschaft zu den gruppeninternen Handlungszielen unterstellt ist. Die adäquate Erfüllung von Rollenerwartungen setzt bei den Beteiligten Fähigkeiten des Rollenspiels, des 'so-tun-als-ob'- Verhaltens voraus, die gegenüber anderen gesellschaftliche Positionen und Rollen anzeigen und dadurch eine Handlungsorientierung vorgeben. Diese die Gewähr für das Funktionieren gemeinsamen Handelns tragenden Rollenmuster legen zwar die gesellschaftlichen Rollenstrukturen stets von neuem fest, beinhalten aber gleichzeitig ein Konfliktpotential konkurrierender normativer Erwartungen. Da diese in pluralistischen Gesellschaften nie homogen sind, entzündeten sich an bestimmten Übergangsstellen (Rollenwechsel) interpersonelle Konflikte, die entweder zu einer Rehabilitation tradierter Normen oder aber zu einem Strukturwandel führen, der sich in Formen des 'role-making' (Turner) niederschlägt. Konflikte dieser Art resultieren auch aus der in Kommunikationsprozessen kontrollierten Nicht-Einhaltung von zugeschriebenen Rollenerwartungen, aufgrund derer der Betroffene in Legitimationsdruck gerät und dadurch Geltungsansprüche virulent werden, die theoretische Rechtfertigungen erforderlich machen. Geltungsansprüche können auch dadurch in Zweifel geraten, daß sich latente Gruppenkonflikte in Handlungszusammenhängen manifestieren, die auf rivalisierende und inkompatible Interessen der Beteiligten zurückzuführen

sind. Die Herstellung eines Interessenausgleichs fordert die Subjekte heraus, normative Geltungsansprüche gegenseitig zu verteidigen und zu begründen.

Die drei genannten Objektklassen bilden die inhaltlichen Referenzen von Situationen, die die Situationen voneinander unterscheiden, weil sie jeweils andere Handlungsanforderungen gegenüber den beteiligten Objekten induzieren. Die Handlungsanforderungen stellen sich beim erfolgreichen Umgang mit physischen Gegenständen, bei der Problematisierung und Lösung intrapsychischer Konflikte sowie beim Abbau von interpersonellen- oder Gruppenkonflikten. Die 'gemeinsame Situation' besteht neben den inhaltlichen Bedeutungsmerkmalen noch aus formalen Strukturmerkmalen (vgl. Mollenhauer 1974, 110ff. anlehnend an R. D. Laing). Die formale Interaktionsstruktur wird durch das konkrete Verhalten der Interaktionspartner und dieses wiederum durch die Art und Weise, wie sie sich gegenseitig erfahren, bestimmt. In der Situation sind die Interaktionsformen mit den inhaltlichen Referenzen verbunden und auf diese abgestimmt. Die Objektbereiche fordern nicht nur angemessene Bewältigungsstrategien (Handlungsmuster) der mit den Objekten bezeichneten Aufgaben und Problemstellungen auf seiten des betroffenen Individuums, sondern auch spezifische Beziehungsformen zwischen jenen Subjekten, die sich miteinander auf die Erarbeitung und Lösung der anstehenden Probleme konzentrieren. Die Gleichsetzung von Objektbereich und 'Problemfeld' ist durch den Umstand begründet, daß Objekte deshalb zu Instrumenten der Interaktion werden, weil ein beteiligtes Subjekt nicht über genügend angepaßte Handlungsmuster verfügt und den angestrebten Gleichgewichtszustand (Äquilibration) nicht erreichen kann. Diese intere Regulationsfunktion, die Piaget nur für die Entwicklung der Intelligenz entfaltet, kann auch übertragen werden auf die Strukturen der inneren Natur sowie der normativ moralischen Anschauungen und Verhaltensweisen. Strukturelle Ungleichgewichte und Widersprüche innerhalb der Systeme der operativen Intelligenz, der Affektivität und der Moral bilden den Motor weiterer reziproker Assimilations- und Akkommodationsversuche. Mit zu-

nehmend höheren Gleichgewichtsformen verändern sich die äußeren praktischen Akte. Der Erwerb neuer Verhaltensstrategien schreitet in Richtung auf eine adäquatere und stabilere Bewältigung der Umwelt fort.

Den Objektbereichen korrelieren Beziehungs- oder Sozialformen, die entsprechend den Vermittlungsprinzipien der Interaktionszusammenhänge variieren. Da der Erzieher in der Lehr- und Lernsituation gegenüber den Schülern die mächtigere Position innehat, hängt von ihm im wesentlichen die Definition der situativen formalen Interaktionsstrukturen ab. Den Instruktionen auf dem Gebiet der technischen Regeln entspricht eine asymmetrische und zugleich nicht-reziproke Interaktionsform. Der Erzieher legt aufgrund eines Informations- und Erkenntnisvorsprungs den Plan des Handlungsablaufs fest, dem die Schüler zu folgen haben. Während er auf die Gegenstände zeigt und die Handlungsweisen vormacht, die auf einen Regelmechanismus hinweisen, tritt dahinter die Ebene der Intersubjektivität zurück. Der Erzieher verfolgt zwar die Absicht, den Schülern ein bestimmtes Wissen zu vermitteln, sein Verhalten und seine Erklärungen wirken aber auf die Schüler nicht unbedingt in demselben Maße als Reize, wie auf ihn selbst. Der Lehrer kann auch monologisierend die besagte Absicht realisieren wollen.

In der Interaktion, die über einen intrapsychischen Konflikt eines Subjekts verhandelt, tritt der Erzieher in Wechselbeziehung mit dem Schüler. Er rekonstruiert mit Hilfe des Schülers dessen problematischen Verhaltensweisen als verfehlte Einigungen in der primären Sozialisation. Über eine gelingende Objektbeziehung strebt der Erzieher an, durch ein Angebot von Handlungsalternativen, die dem Schüler zweckdienlich erscheinen, neue Einigungen zu erzielen. Dabei befinden sich Erzieher und Schüler aber immer noch in einer asymmetrischen Beziehung, und zwar erstens in dem Augenblick, indem der Erzieher die Inkonsistenzen im Verhalten des Schülers, konkret zwischen den Handlungsfolgen und den dem Schüler unterstellten Zwecken und Bedürfnissen wahrnimmt und zweitens, indem der Erzieher als Überlegener dem Schüler Vorschläge der Verhaltens-

modifikation unterbreitet, die dieser annehmen oder auch verwerfen kann.

Interaktionen, die eine pathogene Gruppenstruktur mit inkompatiblen Interessenlagen der Beteiligten thematisieren, aufgrund deren interpersonelle Konflikte zustande gekommen sind, setzen eine symmetrische und eine reziproke formale Struktur voraus. Jeder muß die Rolle jedes anderen in der Gruppe zumindest virtuell übernehmen können, um von verschiedenen Standpunkten aus die normativen Konflikte einschätzen zu können. Die Kennzeichnung der Interaktion als symmetrische deutet darauf hin, daß der Erzieher kooperativ an der Lösung der Probleme mitarbeitet und diese nicht schon qua Position vorentschieden hat. Da eine echte Beseitigung von Gruppenkonflikten eine Veränderung von Erwartungshaltungen auf der einen Seite und von konkreten Handlungsweisen auf der anderen impliziert, müssen die Beteiligten gleichzeitig und miteinander diesen Lernprozeß vollziehen. Auch wenn der Erzieher solche Lernanlässe bewußt schaffen kann (beispielsweise durch ein Krisenexperiment), führt er damit Asymmetrie nicht ein. Die Chance, eine Problematisierung von normativen Ansprüchen zu initiieren, bleibt jedem der Beteiligten vorbehalten.

Die unterschiedenen Beziehungsebenen charakterisieren nicht spezifisch pädagogische Situationen. Sie sind jeweils nur den Objektbereichen angemessen, die uns unsere Wirklichkeit im Allgemeinen und somit auch die Lernerumwelt erschließen. Die asymmetrisch-nicht-reziproke, asymmetrisch-reziproke und symmetrisch-reziproke Interaktionsform kann auch in anderen objektbezogenen Interaktionen wechselweise konstitutiv werden, sie transferieren dann aber die originären Handlungsanforderungen der Objektbereiche auf eine neue Ebene. Pädagogische Situationen unterscheiden sich von alltäglichen Handlungssituationen allein durch die Rolle des Erziehers, der nicht nur die formalen Strukturmerkmale der Interaktion maßgeblich festsetzt, sondern auch eine pädagogische Intentionalität an die Inhalte der Interaktion heranträgt, die die Verwendungsrichtungen von Inhalten, die möglichen Handlungsmuster in bezug auf die Objektbereiche und mithin deren

Bedeutungen prägt.

Mollenhauers Ansatz der Begründung einer emanzipatorischen Erziehungspraxis rekurriert auf den Situationsbegriff und expliziert dort die strukturellen Bedingungen der Möglichkeit vernünftiger, nicht-manipulativer pädagogischer Interaktion von einem transzendental-hermeneutischen Standpunkt aus (Apel, Habermas). Die Hervorbringung eines Subjekts, das die Bedingungen von Aufklärung in sich selbst trägt (d. i. die pädagogische Intentionalität), macht es notwendig, den Erziehungsprozeß als kommunikatives Handeln, das auf sinnorientierte Verständigung und Konsens angelegt ist, zu unterstellen und zugleich als wirkliches Moment der faktischen Kommunikation vorauszusetzen (vgl. Mollenhauer 1974, 63). Als das Typische pädagogischer Situationen bezeichnet Mollenhauer das spezifische Herrschaftsgefälle, "daß einer der Partner, derjenige nämlich, der sich in der Rolle des 'Pädagogen' definiert, für sich in Anspruch nimmt, Situationen zu strukturieren, und zwar so, daß seine Chance der Einflußnahme in der Situation größer ist als die der anderen Partner" (ebd., 120, Herv. v. Verf.). Demgegenüber hebt er als intentionale Akte des Erziehers hervor, einerseits wie der educandus das Beziehungsgeschehen zu 'verdinglichen' und andererseits 'pädagogisch reflektiert' die Situation zu strukturieren, daß emanzipatorische Absichten und Interessen der educandi möglich werden (vgl. ebd., 121). Mollenhauer will die Feststellung der Diskrepanz zwischen dem regulativen Prinzip der idealen Verständigungsgemeinschaft und der faktischen Erziehungspraxis nutzen und dem Erzieher die Aufgabe übertragen, diese Verständigungsgemeinschaft einzuholen, da der Erziehungsvorgang transzendental schon immer die Verständigungsgemeinschaft zu ihrer Bedingung hat. Die auf diesem Wege hergeleitete Norm pädagogischen Handelns berührt nicht die methodischen Fragen der Realisierung vernünftiger Interaktion unter den konkreten-empirischen Bedingungen institutioneller Erziehung. Daraus kann gefolgert werden, "Was immer auf die Legitimationsfähigkeit des educandus geht und die Idee dieser Legitimationsfähigkeit zu seiner Bedingung hat, heißt Erziehung" (Brumlik

1973, 133). Außer einem erklärten 'höchsten' Erziehungsziel hätte die Pädagogik den Erziehenden keine konkreten Handlungsanweisungen anzubieten. Damit übernimmt sie nicht nur keine Garantie für die Erreichung des Erziehungsziels, sie verhindert darüberhinaus auch nicht eine Praxis, die gegen das Erziehungsziel verstößt. Denn "es ist möglich, sich von dem Prinzip der VG (Verständigungsgemeinschaft, U. Z.) leiten zu lassen und dennoch gegen es zu verstoßen" (ebd., 134). Die abstrakte Inanspruchnahme des Modells idealer Verständigung mußte geradezu die Erziehungslehre ausweglos in dieses Dilemma führen: 1. Es ist dem Regelfall pädagogischen Handelns, für das Herrschaft - wenngleich als aufzuhebende - konstitutiv ist (vgl. ebd., 135), polar entgegengesetzt. Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen Erziehung und der rationalen Argumentation liegt darin, daß letztere lediglich über sprachlich-kognitive Erkenntnisprozesse abläuft, wohingegen Erziehungsprozesse vitale, sozial-affektive Betroffenheit auf seiten der betroffenen Subjekte erzeugen (vgl. Ulich 1976, 94ff.). Die Gegenstandsbereiche der Erziehung können nicht als reine 'Verständigungsprobleme' begriffen werden, da sich der Schüler einesteils Gegenstände der Erfahrung aneignen muß, bevor er sie in kommunikativer Erfahrung vermittelt, und es sich andererseits um solche Gegenstände handelt, die sich aufgrund der Legalität institutionalisierten Erzieherhandelns oder aber aufgrund der sozio-historischen und-kulturellen Konstituiertheit der in den Erziehungsprozeß hineinfließenden Bedingungen prinzipiell nicht durch rationale Argumentation aufheben lassen (vgl. ebd.). Aus diesem Grunde kann eine diskursive Erziehungstheorie den Ansprüchen der Lebensbewältigung in konkreten Lebenssituationen nicht genügen.

2. Das Diskursmodell setzt die Anerkennung des Prinzips der idealen Verständigung eines jeden Beteiligten voraus. Der Erzieher sieht sich jedoch vor die Aufgabe gestellt, mit Hilfe pädagogischer Akte den educandus aus seiner Unmündigkeit herauszuführen. Dies kann er aber nicht um seiner selbst willen tun, weil er damit gegen das Prinzip der idealen Ver-

ständigung verstöße, an dem er sich zugleich bei seinem Handeln zu orientieren beansprucht. Ableitungen pädagogisch sinnvoller Akte aus dem allgemeinen Vernunftprinzip sind logisch nicht denkbar, weil diese sich erst in der herrschaftsfreien Verständigung mit dem Anderen, dem unmündigen Schüler entwickeln. Würde sich die ideale Verständigung auch als eine Methode verstehen, verschlössesie sich überall dort der Erziehung, wo diese in asymmetrischen Beziehungsverhältnissen statt hat, die eben prinzipiell nicht rational beseitigt werden können.

Die diskursive Sprechsituation als Legitimationsbasis erzieherischen Handelns wird dem Gegenstandsbereich der Erziehung nicht gerecht, weil sie den Regelfall alltäglicher Erziehung nicht erfaßt und dadurch eine Diskrepanz zwischen Sein und Sollen des Erziehungsgeschehens entsteht, für deren Aufhebung sich eben aus demselben Idealkonstrukt keine pädagogischen Akte ergeben. Erziehung im Interesse der Herstellung von Legitimationsfähigkeit bedeutet für ein einzelnes Subjekt die Erweiterung von Handlungschancen, unter denen es in den jeweiligen Lebenssituationen im Interesse der Wahrung seiner Identität begründetermaßen auswählen kann. Diese Selektion hängt ab von der Situationsdefinition eines Subjekts, die es auf dem Erfahrungshorizont seiner interpersonellen Beziehungen und Lernperspektiven vornimmt. Die Schüler erwerben in der Interaktion mit dem Erzieher unterschiedliche 'Codes' zur Entschlüsselung und Bewältigung von Lernsituationen, die sich in Form von kognitiven, motivationalen und Handlungsschemata im Subjekt niederschlagen. Dem Erwerb von Handlungsmustern, die die kognitive und motivationale Dimension einschließen, entspricht ein biographisches Interesse auf seiten des Schülers, das der Erzieher über den Mechanismus des 'role-taking' ausmachen kann (vgl. Brumlik 1973, 137). Dem Erzieher besteht jederzeit und grundsätzlich die Möglichkeit, Informationen darüber zu erlangen, was und wie der Schüler selbst sein will und an welchen Erfahrungskontext er dabei anknüpft. Dies impliziert keinen spezifisch pädagogischen Akt, denn er liegt in jeder Interaktion

oder Kommunikation vor. Er trägt aber auch und gerade im Rahmen von Erziehungsprozessen wesentlich dazu bei, daß Interaktion gelingt. Als die Bedingung gelingender Interaktion gilt, daß ego die Intentionen von alter kennt und diese richtig bzw. wahrhaftig sind. In der symbolischen Interaktion sind die Bedingungen der Möglichkeit gegeben, die Wahrhaftigkeit des Interaktionspartners zu überprüfen.

Worin dokumentiert sich nun die spezifisch pädagogische Praxis des Erziehers? An dieser Stelle muß der Begriff der pädagogischen Situation vervollständigt werden. Als unabhängige Variablen bei der Bestimmung von Situationen wurden 1. die Objektbereiche, die die situativen und sozial induzierten Handlungsanforderungen benennen, und die formalen Beziehungsstrukturen, die den Objektbereichen angepaßt sind, eingeführt. Beide Bestandteile bekommen aber erst dann einen erziehungsrelevanten Sinn, wenn man die pädagogische Intentionalität erschließt, die der Erzieher gegenüber den Gegenständen sowie durch seine Beziehungsdefinition, genaugenommen in seinen Performanzstrategien realisiert. Denn diese enthalten ein Angebot von Handlungsakten für den Schüler. Da der Erzieher über seine Sozialisationsgeschichte im Durchgang durch die verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen und als gesellschaftliches Mitglied einer Kommunikations- und Lebensgemeinschaft Handlungsmuster gemäß den Strukturen gesellschaftlicher Handlungszusammenhänge erworben hat, wird er in der Rolle des Erziehers eben jene Strukturen in pädagogische Akte transformieren, die sich auf dem jeweiligen gesellschaftlich-historischen Entwicklungsstand herausgebildet haben. Die grundlegenden Typen sozialen Handelns, nämlich strategisches, symbolisches und kommunikatives Handeln repräsentiert auch ein Erzieher im Kontext von Erziehungsprozessen. Natürlich unterscheiden sich die Erzieher in der situativen Virtualisierung von Performanzen, in der Einschätzung der Angemessenheit bzw. Richtigkeit ihres Handlungsangebots. Abgesehen aber von vereinzelt situativen Abweichungen wird sich das Angebot in den drei klassifizierten Situationsfeldern jeweils genau auf die gesellschaftlich möglichen und notwendigen

Formen sozialen Handelns erstrecken, weil 1. in jedem Situationstyp dieselben strukturellen Teilaufgaben definiert sind und 2. die Erzieher auf die Aufgabenstellungen mit dem jeweils gesellschaftlich verfügbaren Repertoire an Handlungsmustern antworten. Also wiederum keine spezifisch pädagogische Intentionalität, die die erzieherischen Akte gegenüber anderen gesellschaftlichen institutionalisierten Handlungsweisen abgrenzen könnte?

4.2.1 Alltagswelt und Legitimation

Um noch einmal die Bedingungen einer Theorie der Legitimation für den Bildungsbereich zu rekapitulieren (vgl. 4):

1. Anknüpfung an den historisch erreichten Entwicklungsstand der Legitimationsfähigkeit auf der Basis alltäglicher Interaktionsstrukturen.
2. Einbezug alltäglicher Kommunikations- und Handlungsmuster in Lern- und Legitimationsprozesse.

In der Lehr- und Lernsituation behauptet sich einerseits das biographische Interesse des Subjekts (Schüler), das sich über die einzigartige Abfolge der Erfahrungen und Erfahrungssedimentierung im Wissensvorrat konstituiert; die Kategorien der biographischen Artikulation sind in der gesellschaftlich vorgegebenen Sinnordnung "intersubjektiv ausgeformte, in der relativ-natürlichen Weltanschauung tradierte Kategorien" (Schütz/Luckmann 1975, 103). Der Entwurf der Bewältigung der Lebenssituationen hängt von den mit diesen Kategorien dem Subjekt gegebenen Möglichkeiten ab (vgl. zur selektiven Verinnerlichung der Kategorien 4.1.2). Der gespeicherte und durch die Erlebnisintensität, -dauer und -reihenfolge biographisch geprägte Wissensvorrat kommt bei der Bewältigung einer aktuellen Situation in Anwendung, soweit er dieser Bewältigung dienlich ist. Bestimmte Wissens Elemente werden für typische Situationen dieser Art routinisiert. Die Handlungsweisen bekommen einen objektiven Sinn, der ihnen von der Gesellschaft zugeschrieben wird und mit dem sich das Subjekt als handelndes 'Selbst' identifiziert. "Dieser Teil ist das eigentlich 'gesellschaftliche Selbst', das subjektiv

als unterschieden vom Selbst in seiner Ganzheit, ja, geradezu als dessen Gegenüber erlebt wird" (Berger/Luckmann 1977, 77f.). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit bzw. der Wirklichkeitsdeutungen, die von den Wissenssoziologen als 'Alltags-Denken' oder als Wissen von der 'Alltagswelt' erforscht wird, impliziert ein objektives und ein subjektives Faktum. Simmel bezeichnet es als das soziologische Apriori, daß das Individuum in der Gesellschaft "befaßt ist und zugleich ihr gegenüber steht, ein Glied ihres Organismus und zugleich ein geschlossenes organisches Ganzes, ein Sein für sie und ein Sein für sich" (Simmel 1974, 264).

Der Wissenserwerb des Individuums (Sedimentierung der subjektiven Erfahrungen der Lebenswelt) vollzieht sich unter den Bedingungen der Konstitution von Erfahrungen in Situationen (vgl. Schütz/Luckmann 1975, 130f.). Erfahrungen sind zu differenzieren nach solchen, die sich in den vorhandenen Sinnstrukturen des Subjekts 'fraglos' eingliedern lassen und den bereits etablierten Wissensvorrat festigen und den als im engeren Sinne von Wissenserwerb zu thematisierenden problematischen Erfahrungen, die neu ausgelegt werden müssen, bevor sie sedimentieren, da das 'Gewohnheitswissen' dafür unzureichend ist. Das Gewohnheitswissen, welches Fertigkeiten, Gebrauchs- und Rezeptwissen (vgl. ebd., 118ff.) umfaßt, ist in jeder Situation verfügbar. Wissen, das darüberhinaus geht, eignet sich das Subjekt an, wenn es eine gewisse Relevanz für es besitzt. Dieses pragmatische Interesse als eine funktionale Kategorie des jeweils erreichten Wissensstandes motiviert die Auslegung von Erfahrungen einer noch 'unvertrauten' Situation. Die Vertrautheit der Erfahrung bestimmt sich durch die im Wissensvorrat des Subjekts angelegte Typisierung von Aspekten und Attributen von Gegenständen, Personen und Vorgängen (vgl. ebd., 151f.), die dem Subjekt Klarheit über die neuen Erfahrungsobjekte verschaffen. Bleibt die Erfahrung problematisch, muß das Subjekt seine Typisierungen erweitern. Wissens Elemente können auch dann problematisch, d. h. zueinander widersprüchlich werden, wenn sie unterschiedlichen Wirklichkeitsbereichen entstammen und in einer neuen

Situation miteinander virulent werden.

Die Formen des Wissenserwerbs sind biographisch ausgeprägt; sie legen die Auslegungsbedürftigkeit neuer Erfahrungen und die Relevanz bzw. die Motivation der Wissenserweiterung fest. Aber nur "ein Bruchteil des subjektiven Wissensvorrats ist in subjektiven Auslegungsprozessen erworben" (ebd., 168), denn die Wissens Elemente sind von vornherein sozial vermittelt und werden aufgrund eines hohen Glaubwürdigkeitsgrades selten subjektiv begründet und überprüft. Das Subjekt 'erlernt' demnach die in der Sprache und in Institutionen gesellschaftlich objektivierten Erfahrungen und Auslegungen anderer, indem es die vor-ausgelegten Motivations- und Relevanzstrukturen mit Beginn der vorprädikativen Entwicklungsstufe internalisiert. Der gesellschaftliche Wissensvorrat und die Sinnstrukturen der Lebenswelt sind nicht gleichmäßig sozial verteilt, da diese wiederum durch die konkreten objektiven Situationen und der gesellschaftlichen Arbeitsteilung bestimmt werden.

Objektivierungen (situationsgebundenen) subjektiven Wissens spiegeln sich 1. in Anzeichen wieder:

"A kann aus der Gestik, dem Gesichtsausdruck usw. des B im Zusammenhang mit anderen für die Deutung relevanten Komponenten der Situation Rückschlüsse auf ein bestimmtes Wissen des B ziehen, (ob nun B zur Setzung dieser Anzeichen motiviert war, oder U.Z.) auch wenn sich etwa B unbeobachtet glaubt" (ebd., 268).

2. Objektivierungen subjektiver Vorgänge schlagen sich in Veränderungen lebensweltlicher Gegenstände, in Handlungsprodukten nieder. Sie verweisen auf den ursprünglich beobachtbaren Zusammenhang von Handlungsablauf und -resultat zurück (vgl. ebd., 273). Zu den Resultaten gehören Merkzeichen, Werkzeuge und Kunstwerke. 3. Die Zeichen sind Ausdruck abstrakter, von den unmittelbaren zeitlichen und räumlichen Erfahrungen abgelöste Objektivierungen. Die Vermittlung subjektiven Wissens setzt die Beherrschung eines gemeinsamen Zeichensystems mindestens zweier Subjekte voraus. Zeichen implizieren im Gegensatz zu den beiden anderen Arten der Objektivierung nicht nur eine motivierte Wissensübernahme, sondern auch eine motivierte Wissensübermittlung (vgl. ebd.,

280). Diese kann bei den vorzeichenhaften Objektivierungen vorhanden sein, muß aber nicht. Objektivierungen sind die Bedingungen subjektiven und gesellschaftlichen Wissens.

Erzieherisches Handeln ist nun als ein Wirklichkeitsausschnitt der Alltagswelt zu begreifen. Zu einem Teil setzt es sich aus routinisierten Handlungsabläufen zusammen; d. h., die Interaktion zwischen Schüler und Lehrer wird ausreichend durch vorhandene Typisierungen gemanaged. Diese Typisierungen werden in den Medien der Objektivationen subjektiven Wissens transportiert. Die Intentionen subjektiver Handlungsentwürfe kann der Andere nur in Form von Objektivationen als wirkliche erfahren, denn nur dort sind sie 'sinnhaft' geordnet. Probleme die sich bei routinisierten Handlungsabläufen stellen, werden neutralisiert, wenn sich das betreffende Subjekt das erforderliche zweckmäßige Rezeptwissen aneignet (will der Schüler eine gute mündliche Note erhalten, so muß er wissen, in welchem Gebiet und wie er sich auf die Unterrichtsstunde vorbereiten muß, daß er sich rechtzeitig melden muß usw.). Solange die Ebene 'primärer' Objektivationen nicht überschritten, die Objektivationen selbst nicht problematisch werden (etwa dadurch, daß inkompatible Wissensbestände konkurrieren), bleiben die darin tradierten normativen Einstellungen über das Erziehverhalten seitens des Erziehenden und des Schülerverhaltens seitens des Schülers unangetastet. Die erzieherisch intentionalen Handlungsmuster repräsentieren auf dieser Ebene einen Ausschnitt gesellschaftlichen Wissens, das sich in den Institutionen der Bildungsbereiche und in der (Fach-) Sprache der Erziehenden vergegenständlicht hat. Damit ist ausgesagt, daß es erziehungssituationsartspezifische Einstellungen gibt, die an motivationsmäßigen und interpretativen Relevanzen des Alltagswissens festgemacht sind. Das sich als gewohnheitsmäßiges objektivierende Erziehungsgeschehen beruht aber trotzdem nicht auf einem konsistenten und 'vernünftigen' Normenhorizont:

1. Institutionalisierte routinisierte Handlungsentwürfe sind gegenüber der Subjektivität des einzelnen Handelnden ver-selbständigt. Sie verkörpern Macht und Autorität und erschei-

nen deshalb nicht begründungsbedürftig. Infolgedessen kann ihre Konsistenz und Vernünftigkeit nicht behauptet werden, da sie selbst die Konstitution eines Begründungszusammenhanges verhindern.

2. Tradieren sich die erzieherischen Handlungsweisen nicht über den Weg eines immer wiederholten Nachvollzugs der einsichtsvollen Begründungsstufen, so kann die Überlieferung nur aufgrund von pragmatischer Zweckmäßigkeit stattfinden. Da die Objektivationen nur auf den ursprünglichen intentionalen Handlungszusammenhang zurückverweisen, die Situationen sich aber geändert haben, müssen dementsprechend andere pragmatische Gründe für die Aufrechterhaltung der Handlungsmuster herangezogen werden. Dadurch geraten beliebige pragmatisch bedingte Begründungen in den Sog des Legitimationsdrucks der tradierten Handlungsmuster, die notwendigerweise nicht in einem konsistenten Verhältnis stehen müssen.

In dem routinisierten Erziehungsalltag findet sich keine Norm, die wir für wünschenswerte Erziehungsprozesse proklamieren könnten. Die Bezeichnung 'wünschenswert' würde jene Form der Erziehung implizieren, die eine 'verzerrte' Erziehungspraxis immer schon in sich enthält. Nur - allein die Praxis ist außerstande, eine verbesserte Praxis sich selbst entgegenzusetzen. (Die Negation führe zu keiner konsistenten Norm, da die der vorgefundenen Erziehungspraxis immanenten praktischen Sätze selbst nicht konsistent sind.) Daraus folgt, daß eine pädagogisch vertretbare Norm theoriegeleitet an der faktischen Erziehungspraxis erarbeitet werden muß.

Zum anderen Teil bilden problematische Erfahrungselemente das Erziehungsgeschehen. 'Primäre' Objektivationen sind in 'sekundären' "objektiv zugänglich und subjektiv ersichtlich zu machen" (Berger/Luckmann 1977, 99). Die Frage der Legitimität stellt sich hier als die der allgemein-verbindlichen Sinnhaftigkeit der "die Situation beherrschenden, aber nur zum Teil institutionalisierten Motiven eigener oder mitmenschlicher Herkunft" (ebd.). Wissensbildung bezieht sich auf die kognitive Gültigkeit objektivierten Sinns, die sich innerhalb symbolischer Sinnwelten als das umfassendste Bezugs-

system aller Sinnhaftigkeit herstellen läßt durch reflektierte Integration isolierter Erfahrungen. Die Allgemeingültigkeit ist in Mythen, Riten, Anthropologien, kosmischen Ordnungen etc. verankert. Diese Sinnwelten sollen gewährleisten, daß das Subjekt trotz unterschiedlicher Erfahrungen und Rollen sein 'wahres Selbst' behält, indem sie die Erfahrungen in eine institutionale Ordnung bringen, d. h. legitimieren. Erfahrungen, Institutionen, Rollen sind durch ihren Ort in der Sinnwelt legitimiert.

Die symbolische Sinnwelt ist theoretisch fundiert. Solange sie nicht problematisch wird, ist sie durch ihre bloße Existenz legitimiert. Abweichende Objektivationen von Erfahrungen erschüttern die Sinnwelt und verlangen stützende theoretische Gründe. Über die Durchsetzung der bestimmenden Objektivation entscheiden die Machtverhältnisse. Die stützenden Argumente stammen aus der Mythologie, Theologie, Philosophie und Wissenschaft (vgl. ebd., 118ff.). Die praktischen Formen der Erhaltung der Sinnwelt vollziehen sich in Therapien, die um eine vollständige Resozialisierung jener bemüht sind, die abweichlerische Wirklichkeitsbilder internalisiert haben und in 'Nihilierungen', die die abweichenden Einstellungen liquidieren, indem sie sie semantisch negativ besetzen oder mit Hilfe der der anerkannten Sinnwelt angepaßten Sprache theoretisch abweisen.

Die Bestimmung der Sinnwelt unterliegt den Bedingungen der historisch-gesellschaftlichen Organisation. Die Spezialisierung der Wissensbereiche führt dazu, daß Experten in Theorien die Legitimation der Wirklichkeit leisten, die - da sie von den konkreten Alltagssituationen abgehoben sind - die Habitualisierung menschlichen Handelns noch fördern. Konfligierende Theorien oder Expertencliquen können sich nicht aufgrund redlicher überlegener Argumentation behaupten; darüber entscheiden die unterstützenden gesellschaftlichen 'Träger' - gruppen, die die Theorien für die Durchsetzung eigener Interessen gebrauchen können (vgl. ebd., 128ff.). In diesem Moment degeneriert eine Theorie zu einer Ideologie, da sie von unterschiedlichen Machtinteressen in den Dienst gestellt

wird und dadurch ihre originäre Struktur verändert. Die Konstitution symbolischer Sinnwelten vollzieht sich also über die konkreten gesellschaftlichen Interessen, die den Konflikt zwischen unterschiedlichen Wirklichkeitsbestimmungen austragen und damit sozialen Wandel hervorbringen.

Die erzieherisch relevante Norm, die der phänomenologischen Analyse der problematischen Alltags- oder 'Lern-' Situationen abgewonnen werden kann, ist die Wahrung der Tradition der symbolischen Sinnwelten. Diese sind sowohl Bestandteil der Theorie und zugleich der der gesellschaftlichen Interessensbasen. Sie sind aber zu keinem Zeitpunkt nur der Theorie oder nur den gesellschaftlichen Interessen zuzurechnen, da sie - wie es ihre Entwicklungsgeschichte zeigt - in einem dialektischen Zusammenhang stehen. Der soziale Wandel in Richtung auf die Legitimation von Erfahrungen unterliegt einem Kriterium, das den jeweils historisch erreichten Vermittlungsstand zwischen Theorie und gesellschaftlichem Interesse widerspiegelt. Der Lernfortschritt orientiert sich an momentan verbindlichen Sinnwelten, die inhaltlich bestimmt sind. Insofern entspricht dieser Ansatzpunkt nicht der o. g. ersten Bedingung einer Theorie der Legitimation für den Bildungsprozeß; diese bezog sich auf die strukturellen Bedingungen der Legitimationsfähigkeit.

Die Norm der Wahrung der Tradition impliziert ein prästabilisiertes harmonisches Verhältnis zwischen der Theorie und den gesellschaftlichen Interessengruppen. Auf dem Felde der Erziehungswissenschaft kennzeichnet dies das Problem der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie. Was die Wissenssoziologie konstatiert, daß nämlich mächtige Experten als Legitimatoren fungieren, stellt sich als ein erziehungswissenschaftlich zu bewältigendes Problem dar. E. Weniger überträgt dem Staat die Aufgabe der zweckfreien Konsentierung der Ansprüche aller gesellschaftlichen Kräfte, die gegenüber dem Bildungsauftrag angemeldet werden. Der Staat ist aber kein interessenloser Regulator, sondern ein Interessenvertreter unter anderen. Dennoch garantiert nach Wenigers Meinung nur der Staat selbst eine pädagogische Normativität,

"indem er die Freisetzung einer solchen pädagogischen Instanz sichert, indem er sich selbst in seiner Machtausübung beschränkt, indem er seine Legitimität nur unter Wahrung der pädagogischen Sachkompetenz ausspielt" (Blankertz 1974, 124f.). Der Konsens der objektiven Mächte muß transponiert werden in einen pädagogisch verantwortbaren Konsens. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik operiert mit dem Bildungsbegriff, um ein eigenständiges pädagogisches Strukturierungsprinzip für Unterricht zu erhalten. Ein gesellschaftlicher Konsens allein ist demnach unzureichend für die Gestaltung der Erziehungspraxis. Der Bildungsbegriff stellt eine in der Terminologie der Wissenssoziologie interpretierte symbolische Sinnwelt dar, die hermeneutisch der Erziehungswirklichkeit entnommen ist. Die Erziehung zur Legitimationsfähigkeit im Rekurs auf dieses normative Kriterium bedeutet die Rettung der tradierten Sinnwelten. Eine Revision von Lernzielen und -inhalten, die Einholung der faktischen Legitimationsfähigkeit der beteiligten Subjekte würde eine in die Zukunft projizierte theoretisch in Föhlung mit verbesserten Erziehungsverhältnissen konzipierte Norm voraussetzen, die einerseits einen Bildungsanspruch formuliert und andererseits den wie auch immer erreichten Konsens daraufhin überprüfen kann, inwiefern er die unterschiedlichen Interessenlagen gleichermaßen berücksichtigt. Denn wie ein Konsens herstellbar sein könnte, weiß auch die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht. Daraus folgt: 1. Wird in das Verfahren der Lehrplanentwicklung ein gesellschaftlicher Konsens hineingenommen, der in pluralistischen Gesellschaften immer erst noch hergestellt werden muß, so erwächst der Didaktik die Notwendigkeit, die Konsensfindung sowie konsensuelle Entscheidungen in der Wirklichkeit des Erziehungsgeschehens zu explizieren. 2. Neben diesem Konsens bedarf es im Rahmen pädagogischer Praxis einer spezifisch-pädagogischen Norm, die, um die Praxis aus ihrem gegenwärtigen Zustand herauszuführen, nicht mit der Norm der Erziehungswirklichkeit identisch sein kann. Die phänomenologische Rekonstruktion der Alltagswirklichkeit konnte auf beide Probleme keine Lösung anbieten, sei es wegen

ihres Verständnisses von Konsens, der sich üblicherweise auf gesellschaftliche 'Stützformationen' gegenüber Theorien oder Sinnwelten erstreckt oder wegen ihrer Theoriekonzeption, die sich auf den historisch sanktionierten Normenhintergrund beschränkt.

Scheinen dem Ansatz, der von der Alltagswirklichkeit seinen Ausgang nimmt, gerade jene Bestimmungsstücke zu fehlen, die von den idealistischen Positionen der sozialwissenschaftlichen Konsenstheorien entfaltet worden sind und denen der Vorwurf mangelnder Bezogenheit auf die wirkliche pädagogische Praxis gemacht wurde? Diese Dichotomisierung ist nur partiell richtig. Denn in der Tat liegt den konsensuellen Entscheidungen und jenen über die pädagogische Intentionalität ein- und derselbe Akt zugrunde. Nur unter dieser Bedingung sind die Entscheidungen konsistent: nicht-konsensuelle Entscheidungen können auch kein pädagogisches Interesse auf sich ziehen und Entscheidungen, die unvereinbar sind mit einer pädagogischen Intentionalität, können auch nicht einem allgemein-verbindlichen Interesse genügen; würde sie andererseits nicht des Konsenses bedürfen, wären Konsense überhaupt überflüssig. An ihre Stelle müßten 'Setzungen' treten. Für die Eigenständigkeit der pädagogischen Intentionalität bedeutet dies aber - da sie immer in die Konsentierung einbezogen bleibt -, daß sie von den Möglichkeiten der Prozesse der Konsensfindung determiniert wird und darüber hinaus ein Kriterium für Konsense aus der Sozialwissenschaft adaptieren muß. Konsentierung hat deshalb die in die Zukunft weisende pädagogische Intentionalität in sich aufgenommen.

Die Didaktik, die der Erziehungswirklichkeit verpflichtet ist, gerät nun in ein eigentümliches Spannungsverhältnis: sie bezieht sich auf ein ihr supponiertes Kriterium, nämlich Konsens, das 1. empirisch nicht den Regelfall beschreibt und 2. in der Theorie über die Erziehungspraxis weder methodenorientiert noch abstrakt (theoriegeleitet) konzeptualisiert ist. In der Erziehungspraxis virtualisieren wir aber auch Handlungsmuster - wenn auch in wenigen Ausnahmesituationen, die zumeist den 'Freiraum' der methodischen Gestaltung von

Unterricht betreffen -, die ebenso wie in anderen gesellschaftlichen Institutionen wenigstens ansatzweise Konsense anstreben und sei es um die Kooperation aufrechtzuerhalten. Wo immer wir aber von Konsens sprechen, müssen wir dieses Konstrukt der Sozialwissenschaft entlehnen.

Um den Anspruch der 'Anknüpfung an die Erziehungswirklichkeit' angemessen zu realisieren, muß die Didaktik dem Umstand Rechnung tragen, daß die Erziehungswirklichkeit konsensuelle Handlungsmuster nur in besonderen Situationen anbietet und daß die Handlungsanforderungen in den unterschiedlichen Situationen ebenso strategische und symbolische Handlungsmuster voraussetzen. Welche Handlungsmuster in einer spezifischen Situation aktualisiert werden sollten, kann die Didaktik vorab nicht theoretisch entscheiden (das hängt von den situativen Bedingungen der Erziehung und dem biographischen Interesse eines jeden Beteiligten ab). Aufgabe der Didaktik ist es, die Möglichkeiten sozialen (strategischen, symbolischen und konsensuellen) Handelns in den Situationsfeldern der Lernumwelt als Handlungsangebote des Erziehers gegenüber den sozial induzierten Handlungsanforderungen aufzuzeigen und die mit der Welt möglicher Objekte implizit gesetzten Handlungsanforderungen offenzulegen, so daß in den Situationen die Möglichkeiten aller drei Typen sozialen Handelns real vorweggenommen werden.

Die Antwort auf die oben gestellte Frage, ob es spezifisch pädagogische Situationen gibt, ist nicht eindeutig: Retrospektiv haben sich spezifisch pädagogische Situationen verfestigt und zwar aufgrund der routinisierten Handlungsabläufe auf der Basis der Erfahrungen und Einstellungen, die sich im Verlauf der konkreten erzieherischen Interaktionen zwischen Erziehern und Schülern sedimentiert haben. Diese Erfahrungen sind in den Gegenständen, den Gesten und Symbolen sowie in den Zeichen verobjektiviert. Zukünftige Situationen sind in diesem Sinne nicht spezifisch pädagogisch, da sich für diese lediglich die Handlungsmöglichkeiten darstellen lassen, die Virtualisierung einer ausgewählten Handlungsalternative aber der konkreten Konfliktbewältigung überlassen sein wird. Ver-

objektiviertes Wissen wirkt in neuen Situationen nur soweit bestimmend, wie es den noch unvertrauten Konfliktsituationen dienlich ist. D.h., auch die herkömmlichen Objektivationen werden problematisch, sobald neues Wissen erforderlich wird, das die vorhandenen Wissensbestände modifiziert. Diese Veränderung kann lediglich in terms möglicher sozialer Handlungstypen, die allgemein gesellschaftlich vertreten sind, ausgedrückt werden. Sie wird sich auf der Performanzebene wiederum in der Herstellung von physischen Gegenständen, in der Hervorbringung von Gesten/Symbolen sowie den Zeichenbildungen vollziehen.

Gegen die Modelle der Legitimation (vgl. 3) wurde der Ansatz der Alltagswelt verteidigt, der das gesellschaftlich verobjektivierte subjektive Wissen in Anlehnung an die historischen Bedingungen der subjektiven Lebensbewältigung analysiert. Gegenüber dem normativen Kriterium von Konsens resp. Legitimität, das auf der idealisierten Konstruktion gesellschaftlicher Verhältnisse aufruht, läßt sich auf der Folie der phänomenologischen Rekonstruktion der Erziehungspraxis allenfalls eine Bestandsaufnahme konkret- inhaltsbezogener Einstellungen einholen. Die Anknüpfung an die Erziehungspraxis in diesem Sinne muß zwangsläufig in ihr verharren. Sie ist nicht imstande, eine Norm für zukünftige Lernprozesse und schon gar für eine pädagogisch begründete und als sinnvoll ausgewiesene Erziehungspraxis herzuleiten. Der Ansatzpunkt an die Erziehungswirklichkeit ist deshalb an anderer Stelle zu suchen: an den empirisch strukturellen Voraussetzungen sozialen Handelns, und das heißt auch an den vorgängig historisch hergestellten Anpassungen der einzelnen Handlungstypen an einen jeweiligen Gegenstandsbereich. Die Verfügbarmachung der Handlungstypen in einem jedem Gegenstandsbereich bedeutet, diese Grenzen durchlässig zu machen. Dabei ist vorzusetzen, daß die Subjekte über entsprechende performanzaktivierende Kompetenzen verfügen, um intentionale Strukturen möglicher Handlungssituationen hervorbringen zu können. Eine Konsensustheorie leistet die Bestimmung der Tiefen -

strukturen gesellschaftlicher Handlungszusammenhänge und der unterschiedlichen Qualitäten von Konsensen, die sie generieren. Das Erzieherangebot manifestiert sich in Gestalt von situationskonstitutiven Performanzstrategien, die diesen Tiefenstrukturen korrespondieren, da der Erzieher seine Handlungen genau in den jeweils historisch-gesellschaftlichen Strukturen entfaltet. Seine pragmatisch situierten Handlungsakte als sein Handlungsangebot gegenüber den Schülern sind konkrete instrumentelle Handlungen, Gesten/Symbole und Zeichenverwendungen. Die explizite Verbalisierung ist dabei nicht das entscheidende Differenzierungskriterium der Handlungsmuster konsensueller Verständigung (vgl. 3.3.4.1). Welche Qualifikationen in Form von aktualisierbaren Handlungsmustern auf der Performanzebene in den verschiedenen strukturellen gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen erforderlich sind, ist Gegenstand der Alltagswelt und kann nicht von einer Konsensustheorie entschieden werden.

Erweiterung der Handlungschancen in den einzelnen Situationsfeldern der Lernerumwelt bedeutet, daß alle empirisch möglichen Handlungsstrukturen in die mit Hilfe der Gegenstandsbereiche definierten Situationen integriert werden: Dies entspricht einerseits den objektiven Handlungsanforderungen, nämlich der Reproduktion der gesellschaftlich relevanten Handlungsstrukturen und andererseits steht dem ein Subjektinteresse gegenüber, selbstverantwortlich und autonom über das Angebot von Handlungsstrukturen zu entscheiden.

Der Erwerb von Handlungsalternativen und die begründete Transformation von Handlungsstrukturen (die eben nicht unbedingt die konsensuellen sein müssen) beruhen auf Subjekt-kompetenzen, die sich nicht in kognitiv-sprachlichen erschöpfen. Sie schließen auch motivationale Kompetenzen ein, die bei einem Übertritt von einem Handlungstyp zu einem anderen, für einen Initialakt oder während der Aufrechterhaltung und Durchsetzung eines Handlungstyps mobilisiert werden. Die folgende Begründung eines Konzeptes der Subjekt-kompetenzen gelingender Interaktion unterstellt mit diesem Terminus nicht die häufig damit identifizierte herrschaftsfreie Sprech-

situation. Sie ist vielmehr der Inbegriff der Beherrschung unterschiedlicher Handlungsstrukturen, die es dem Subjekt ermöglichen, geeignete Handlungsstrukturen im Interesse seiner individuellen Biographie zu erzeugen. In 3.3.4.2 wurde schon angedeutet, um welche Formation es sich bei dieser Art von Kompetenzen handelt. Das anschließende Kapitel knüpft an dieser Stelle an und eruiert, in welchen subjektiven (Tiefen-) Strukturen sich die Erfahrungen der Schüler in der Auseinandersetzung mit dem Performanzangebot des Lehrers niederschlagen. (vgl. Abb. 1 und 2).

4.3 Ein Konzept der Interaktionskompetenz

Das Handlungsangebot des Erziehers umfaßt alltägliche sprachliche und nicht-sprachliche Handlungsmuster, die an dieser Stelle nicht weiter untersucht werden können. Sie transformieren die gesellschaftlichen Handlungsstrukturen im Kontext von Erziehungsprozessen. Um ein Verständnis für die Bildung subjektiven Wissens gesellschaftlich relevanter Handlungsstrukturen zu entwickeln, sind die Kompetenzen von Interesse, die der Codierung und Decodierung von situationalen Performanzen zugrundeliegen. In vorangegangenen Kapiteln wurde in diesem Zusammenhang das Hervortreten universaler Kompetenzen abgegrenzt zu Performanzkompetenzen; für sie ist zwar der soziale Mechanismus der Perspektivenübernahme bedeutsam, sie bilden jedoch insgesamt nur die a priori Voraussetzungen konkreter Handlungskompetenzen (vgl. 4.1.1). Die Faktoren der empirischen Pragmatik alltäglicher Handlungssituationen konnten die soziale Bedingtheit der Ausbildung spezifischer Interaktionsmuster und somit den Entwurf konkreter Identitäten erklären (vgl. 4.1.2). Das Konstrukt der idealen Ich-Identität muß sich auf die gesellschaftlichen Handlungsstrukturen zurückführen lassen, um genau in diesem Kontext wirksam zu werden. Die idealistischen Positionen 'reiner' Dialogsituationen führen zu einem Identitätsbegriff, der nur noch die unter den utopischen gesellschaftlichen Bedingungen notwendigen Subjektkompetenzen involviert. Der Fortschritt der

Pädagogische Situationen und sozial induzierte Handlungsanforderungen

Klassen situationskonstitutiver Performanzstrategien:

Handlungsangebote des Erziehers

Klassen gesellschaftlicher Handlungsstrukturen

Instrumentelle Fertigkeiten und technisches Regelwissen

strategisches Handlungsmuster

Erzieher: erfolgreicher
Umgang mit physischen
Objekten

Gegenstände durch sprachliche Symbole oder Zeigegesten identifizieren

symbolisches Handlungsmuster

Sprechakte der Klasse der Konstativa und funktional äquivalente nonverbale Handlungen ('vorexerzieren').
Vorschläge zur Modifikation von Handlungsentwürfen

kommunikatives Handlungsmuster

Handlungsmuster, die eine subjektive Zweckbestimmung realisieren: sich wehren, sich behaupten, mogeln, 'Tricks' etc.

strategisches Handlungsmuster

Erzieher: erfolgreicher
Umgang mit intrapsychischen Zuständen und Konflikten

Selbstrepräsentation mit Hilfe von Sprechakten der Klasse der Repräsentativa und Expressionen

symbolisches Handlungsmuster

Neudefinition von Bedürfnissen auf der Basis der sozialen Wahrnehmung der mit der subjektiven Bedürfnisbefriedigung verbundenen subjektbezogenen Konsequenzen und der Interpretation der Handlungsweisen auf seiten wichtiger Anderer

kommunikatives Handlungsmuster

Handlungsmuster, die die Verhaltenserwartungen einer Bezugsgruppe erfüllen: kooperieren, sich solidarisieren mit/gegen, sich unterordnen etc.

strategisches Handlungsmuster

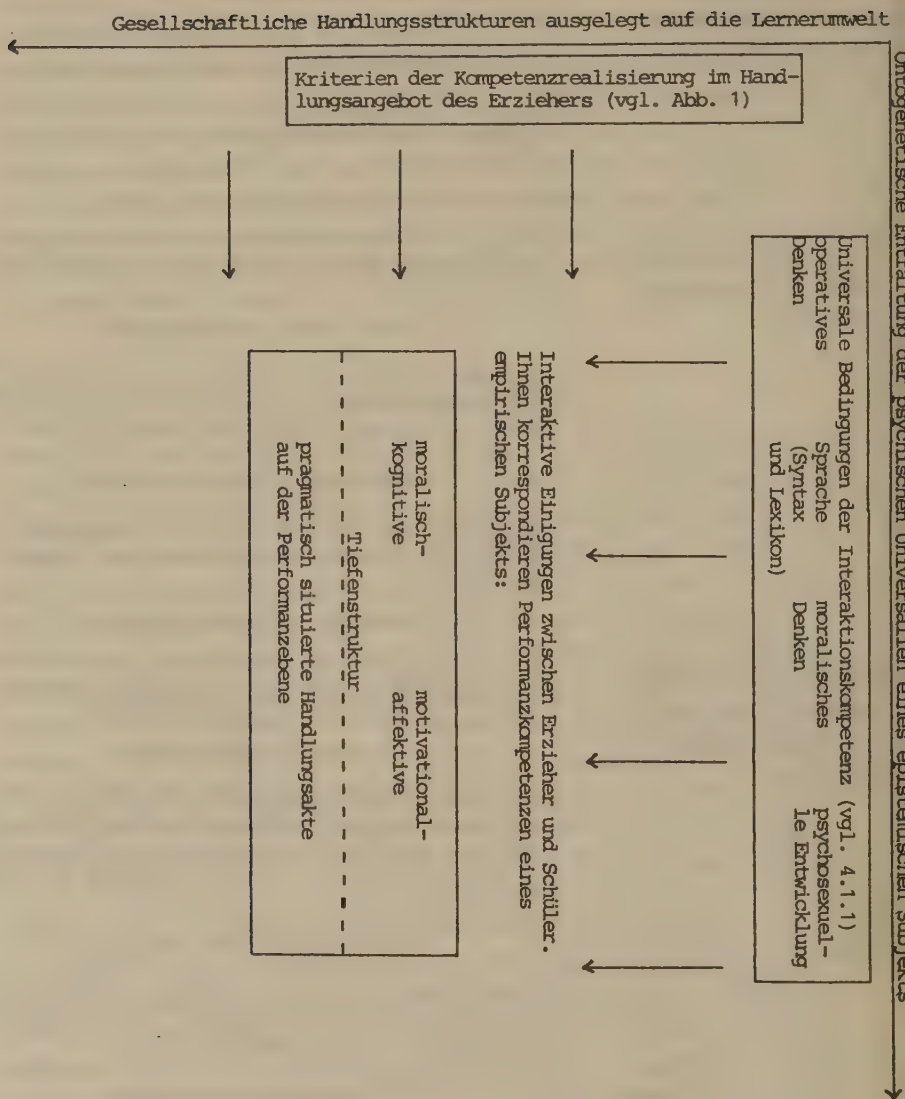
Erzieher: erfolgreicher
Umgang mit interpersonellen Verhaltenserwartungen und pathogenen Interaktionsstrukturen

Rollendarstellendes oder -spielendes 'so - tun - als ob - Verhalten'

symbolisches Handlungsmuster

Sprechakte der Klasse der Regulativa. Handlungsregeln verteidigen und begründen. Verschiedene Formen des 'role - making'

kommunikatives Handlungsmuster



Ontogeneetische Einwirkung der psychischen Universalien eines epistemischen Subjekts

Subjektkompetenzen muß im Rahmen der Konzeptualisierung der zukünftigen Erziehungspraxis an der verzerrten Erziehungswirklichkeit ansetzen.

Als Merkmale idealer Identität gelten im Anschluß an die kritische Auseinandersetzung mit den Legitimationstheorien einerseits und dem Ansatz der Alltagswelt andererseits:

1. Ergänzend zu den im Diskursmodell unterstellten kognitiv-sprachlichen Kompetenzen hat sich gezeigt, daß das Subjekt unter dem Anspruch von Wahrhaftigkeit ebenso einer Veränderung seiner motivationalen Kompetenzen bedarf (analog zur 'Sprachkritik'), um modifizierte sprachliche und nicht-sprachliche Handlungsmuster auch in Übereinstimmung mit seiner Willens- und Antriebsbasis zu erzeugen. Aufklärung verläuft über einen Lernprozeß in der kognitiv-sprachlichen und motivational - affektiven Dimension. Sie ist erfolgreich, wenn in zukünftigem Handeln dieser Lernprozeß vermittelt wird.

2. Das Subjekt lernt über das Handlungsangebot des Erziehers Handlungsmuster, denen die gesellschaftlich repräsentativen Strukturen von Handlungszusammenhängen zugrundeliegen. Mit den Handlungsmustern erwirbt das Subjekt gewisse Haltungen; es organisiert die Erfahrungen der sozialen Lebenswelt nach der biographisch konstituierten Eigenperspektive. Ideale Identität impliziert, daß sich das Subjekt hinreichende Handlungsmuster verfügbar gemacht hat, um autonom Handlungsstrukturen intentional zu generieren. Unter dieser Prämisse wäre die Unterstellung in alltäglicher Interaktion, daß der andere seine Handlungen jederzeit begründen könne ohne in eine Identitätskrise zu geraten, real.

Damit ist der Rahmen für die Entwicklung eines Konzepts der Interaktions- bzw. Legitimationskompetenz skizziert. Legitimation bezieht sich nicht ausschließlich auf die exklusive Veranstaltung 'reiner' Legitimation (als solche kennzeichnet sie eine Kategorie der soziologischen Theorie oder Philosophie). Die Didaktik muß Legitimation als ein Prozeß innerhalb des Erziehungsgeschehens verstehen, d.h. auf der Basis seiner situationsbezogenen Strukturen die Handlungsalternativen des Lernenden aufzeigen, die ihm angeboten wer-

den können, um seine Identität zu entfalten. Legitimation ist eine abhängige Variable im gesellschaftlichen Bestimmungsbereich von Kompetenzen eines sozialisierten Subjekts.

Dem Überdauern sozialer Handlungsweisen eines Individuums und der Genese der individuell differenten Aktualisierung von Handlungen müssen sozial vermittelte und im Laufe der Lebensgeschichte generalisierte Erzeugungsstrategien von Handlungen unterstellt werden. Die handelnden Subjekte entwickeln ein 'Gespür von sozialer Ordnung', das sie befähigt, "einer Umwelt von Objekten Bedeutung oder Wichtigkeit zuzumessen" (Cicourel 1973, 172). Die sogenannten Basis- oder interpretativen Regeln beschreiben die kognitive Struktur, wie das Subjekt eine mögliche Handlung aushandelt und nach abgeschlossener Durchführung bewertet (vgl. ebd., 173). In der Umgangssprache sind das Alltagswissen, die semantischen Merkmale, die paradigmatischen Gegensätze und die zeitlichen 'Fahrpläne' von Handlungsfiguren, Ereignissen, sozialen Einheiten, sozialen Relationen, Handelnden etc. gespeichert (vgl. Schütz u.a. 1973, 462ff.). Der Symbolische Interaktionismus und die Ethnomethodologie erklären die Handlungsrelevanz des Alltagswissens über die kognitive Orientierung und Interpretation institutionalisierter Handlungsstrukturen sowie ihrer wissensmäßigen Verinnerlichung. An ihre Stelle tritt innerhalb der kognitiven Sozialisationstheorie (Baldwin 1974) die 'kognitive Vorstellung', die das Individuum aufgrund der Faktoren von Lernen und Reifung codiert. In ihr sind die Informationen und Erfahrungen der Umweltstimuli zu einer bestimmten Vorstellungsart strukturiert, die die zielgerichteten Verhaltenssequenzen anleitet.

In den kognitiven Stilen zur Planung und Beurteilung von Denk- und Handlungsabläufen unterscheiden sich Subjekte untereinander, bei ein- und demselben Subjekt treten sie hingegen relativ konstant auf. Kagan unterscheidet zwei Typen der Bewältigung von Aufgaben: 'Impulsivität', die auf eine relativ beliebig ausgewählte, unüberlegte Lösung hindeutet und 'Reflexivität', die ein Verhalten impliziert, das verschiedene Alternativen miteinander abwägt (vgl. Oerter 1974, 506).

Ein weiteres Beispiel für kognitive Stile liefert Witkin: Feldab- bzw. Feldunabhängigkeit. Sie bezieht sich auf die Fähigkeit, bei Wahrnehmungsaufgaben einzelne Figuren aus dem Gesamtzusammenhang zu isolieren (vgl. ebd., 507). Im Vergleich zu den kognitiven Stilen unterscheiden sich die Piagetschen Schemata von Assimilation und Akkommodation dadurch, daß Piaget damit logische Ordnungsprinzipien meint, die neue Erfahrungen in kognitive Strukturen widerspruchsfrei integrieren. Daß es sich hierbei in der Tat um soziale Strategien handelt, die "an sozial typisierten Handlungsstrategien und Strukturelementen von Sozialbeziehungen" (Oevermann u. a. 1973, 60) haften, läßt sich am umfassendsten anhand der Strategien des Symbolgebrauchs nachweisen.

Bernstein (1971) hat für den kausalen Zusammenhang zwischen verbaler Planungsstrategie und der Beschaffenheit der Sozialstruktur den Begriff 'Code' eingeführt. Er umfaßt die außerlinguistischen, generalisierten Regeln situativer Sprechweisen, die die Organisation von Symbolen steuern. Unterschiede in den Strategien des Symbolgebrauchs (Oevermanns Differenzierung zwischen Minimalstrategie der Verbalisierung und Strategie der autonomen Verbalisierung entspricht formal der Bernsteinschen zwischen restringiertem und elaboriertem Code), die unterschiedlichen Typen der sozialisatorischen Interaktionssituationen und Rollenbeziehungen korrelieren, setzen sich auf die Fähigkeiten der Problematisierung und Interpretation von sozial eingeschliffenen Typisierungen der Einstellungen und Bedürfnisinterpretationen und somit auf die Möglichkeiten von Reflexions- und Erkenntnisfortschritt durch. Die Symbolstrategien wirken sich auch über die Bildung von Begriffen (generalisierten Bedeutungen) selektiv auf das kognitive Kategorisierungssystem der Gegenstände und Ereignisse der Umwelt aus.

Das Interesse der Erweiterung der realen Handlungschancen kann sich nur auf diese 'Performanzkompetenzen' stützen, denn sie haben sich unter den sozialen Bedingungen der Realisierung von Oberflächenstrukturen konstituiert. Für das einzelne Subjekt bedeutet das eine Restriktion aktuali-

sierbarer Handlungs- und Problemlösungsmuster. Performanzkompetenzen umfassen jene sozial bedingten 'Regelsysteme', die für die Auswahl bzw. Einschränkung möglicher Transformationen von Performanzstrukturen auf der Basis der universalen Kompetenzen bestimmend sind.

Das Zustandekommen und die zeitliche und räumliche Gerichtetheit der Handlungen auf bestimmte Ziele (Gegenstände, Situationen, Zustände) werden darüberhinaus durch Motivationen gesteuert, in dem Sinne, daß sie mögliche Wahrnehmungs- und Denkakte auswählen (vgl. Schiefele 1974, 38f.). Das alltägliche Verhalten wird durch Motivationen beeinflusst, denen sozial gelernte, sekundäre Motivbildungen zugrundeliegen, die nicht biologisch adaptiv sind. Die Entstehung dieser Motive ist nicht identisch mit dem Reifungsprozeß, der sich auf der Basis der Interdependenz von Organismus und Umwelt bei allen Menschen nahezu in gleicher Weise vollzieht. Die zielgerichteten und die Verhaltensweisen selektiv bestimmenden Motivationen hängen von den jeweiligen individuellen "Erfahrungen bei der Reaktion auf die Umwelt ab" (Newcomb 1959, 86). Die unterschiedliche Aktualisierung von Handlungsmustern ist dadurch zu erklären, daß sich die Subjekte in ihrer erlernten Bereitschaft, Energien zur Erreichung eines Ziels zu mobilisieren, unterscheiden. Die entwicklungsmäßige Ausformung der Motive richtet sich nach der Befriedigung, die die Subjekte in bezug auf die Gegenstände der Umgebung erfahren. Ursprünglich diene der Gegenstand der Reduktion einer Triebspannung. Auch wenn der (erworbene) Trieb nicht mehr vorhanden ist, bleibt das Motiv bestehen, d. h. die Gerichtetheit des Verhaltens auf diesen Gegenstand (vgl. ebd., 104). Das Motiv unterscheidet sich vom Trieb darin, daß es die aufgrund des Spannungszustandes des Triebes erzeugte Energie mit einer Zielrichtung auf einen zukünftigen Zustand versieht. Je weniger verbreitet die Motive sind, umso weniger hängen sie mit lebenswichtigen Trieben zusammen und umso mehr mit kulturell 'günstigen' (im Sinne von belohnenden) Umweltbedingungen.

Der Erwerb von Motiven und Motivationsstrukturen ist abhängig von den aktualisierten Handlungen. Diese wiederum sind durch

die sozial definierten Erwartungshaltungen im intersubjektiven Verkehr, den institutionellen Wertvorstellungen und den gesellschaftlichen Handlungsspielräumen restringiert. Während des Individuierungsprozesses werden die Möglichkeiten aktualisierbarer Motive, das Anspruchsniveau bezogen auf die eigene Leistung sowie die motivationserzeugenden Handlungssituationen und -objekte kanalisiert. Die Genese individuell unterschiedlicher, verfestigter motivationaler Systeme auf der Basis differenter sozialer Interaktionsbeziehungen belegen u. a. die Untersuchungen zur Leistungsmotivation. Demnach spielen Erziehverhalten und Familienstrukturen eine erhebliche Rolle bei der Ausbildung der Leistungsmotivation: positiv-affektive Mutter-Kind-Beziehungen und ein gewährender Erziehungsstil in den frühen Kindesjahren sowie hohe Leistungserwartungen und Erziehung zur Selbständigkeit befördern ein höheres Maß an Leistungsmotivation als eine autoritäre und kontrollierende Erziehungspraxis (vgl. Gottschalch u. a. 1971, 102ff.).

Die lerntheoretischen Ansätze der Aggressionsforschung bekräftigen die Hypothese sozial konstituierter Performanzkompetenzen. Verhaltenstendenzen der aggressiven Konfliktbewältigung werden über den Lernvorgang der Imitation erworben. Der Beobachter übernimmt von einem 'Modell' durch Wahrnehmung des Fremdverhaltens ein erfolgreiches Instrument der Bewältigung einer Situation. Seine Verhaltensdispositionen werden umstrukturiert, d. h. die neuen sozialen Verhaltenstendenzen werden integriert, da sie die Befriedigung eines Bedürfnisses sichern (vgl. Belschner 1973, 80ff.). Für die Entstehung aggressiver Verhaltenstendenzen sind die sozialen Faktoren der Umgebung, insbesondere aber die innerhalb von gesellschaftlichen Gruppen dargebotenen Vorbilder (Modelle) entscheidend. Die sozio-kulturelle Bedingtheit der Verhaltenstendenzen haben auch immer wieder kulturanthropologische Forschungen bestätigt: "MEAD (1963) führt das gutmütige Wesen des Arapesh auf die erzieherischen Einflüsse, die auf rauheres Eingreifen verzichten, zurück" (Röhm 1973, 39). Nach Beobachtungen von ERIKSON (1968) in zwei amerikanischen Indianerstämmen "stimulieren die Sioux-Mütter ab einem bestimmten Alter bis zu einem

extremen Ausmaß aggressive Ausbrüche ihrer Kinder. Diese provozierte Wildheit erfährt dann Kanalisation auf Beutetiere und Feinde. Der Sioux-Indianer muß eine aggressive und zugleich schmerzresistente Persönlichkeit sein, um in seiner Jäger- und Kriegskultur bestehen zu können" (ebd.).

Die verschiedenen Lerntheorien begründen den Erwerb 'interaktionstypischer' Erfahrungen, die sich in den charakteristischen individuellen 'Haltungen' niederschlagen. Haltungen werden aus der beobachtbaren Verhaltenskonsistenz eines Individuums erschlossen. Sie meinen "ein Habituelles und zugleich eine Tätigkeitsbereitschaft bzw. eine Dauereinstellung auf etwas. (...) Ihre Bedeutsamkeit liegt darin, daß sie unser Verhalten bestimmen und unsere Stellungnahmen und Entscheidungen dirigieren" (Hillebrand 1974, 130).

Der entscheidende Lernvorgang, den die psychoanalytische Persönlichkeitstheorie herausgearbeitet hat, ist die Identifizierung. Ein Subjekt ahmt ein anderes Subjekt nach, zu dem es eine starke gefühlsmäßige Bindung hat. Die Bildung des Über-Ichs ist darauf zurückzuführen, daß das Subjekt so sein will, wie sein Vorbild und sein Ich nach ihm verändert (vgl. Freud 1969, 501f.). Bei der Erziehung der Kinder beeinflussen die Über-Ichs der Eltern, in denen die Tradition moralischer Werte, die Motive und Tabus einer sozialen Gruppe aufgehoben sind, die der Kinder, indem diese die Liebesobjekte einverleiben. Von der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Liebe, Respekt und Belohnung) hängt die Wahrscheinlichkeit und die Intensität der Identifikationen ab (vgl. Mussen 1971, 128ff.). Während des Prozesses der Identifikation werden nicht nur vereinzelte Verhaltensmuster übernommen, sondern auch komplexe, zu sozialen Rollen gebündelte Verhaltensmuster. Die motivationalen Voraussetzungen der Rollenübernahme werden über positive bzw. negative motivationale Erfahrungen in der Interaktion mit signifikanten Anderen erworben. Die subkulturellen familialen Beziehungsmuster, die später in ähnlicher Weise auch auf andere wichtige Bezugspersonen übertragen werden, bilden das Kriterium für Identifikationen. Andere Verhaltensmuster, die ebenso persistent auftreten,

beruhen auf Beobachtungslernen. Bei der Exposition eines Modells kommt es auch ohne Verstärkung zu imitierenden Verhaltensmustern. Nach Bandura und Walters bestimmen folgende Faktoren das Ausmaß des imitativen Lernens: persönliche Merkmale des Modells (z. B. Status), Ähnlichkeit zwischen Lernendem und Modell, Art des Modellverhaltens (z. B. Feindseligkeit und Aggression), Konsequenzen des Modellverhaltens (Belohnung/ Bestrafung), Merkmale des Beobachtenden (Selbstvertrauen/ Neigung zu konformem Verhalten) (vgl. Skowronek 1974, 65f.). Das Verhalten, das Imitation aktiviert, ist offensichtlich durch soziale Attribute definiert, denen die gesellschaftlichen Standards wünschenswerter Zustände oder Dinge korrelieren (Macht, Kompetenz, Erfolg). Die Erweiterung des Handlungsrepertoires in Richtung auf eine kompetente Bewältigung der Lebensanforderungen der Umwelt unterliegt somit - wie dieses Lernprinzip besagt - jenen Regeln, die individuelle Verhaltensmuster in spezifischen kulturellen Kontexten gesellschaftlich bedeutsam machen.

Einen anspruchsvolleren und erst auf einer höheren Entwicklungsstufe im Kindesalter einsetzenden Lerntyp stellt das Rollenlernen dar. Er bezeichnet die kognitive Fähigkeit des einsichtsvollen und verständigungsorientierten Miteinanderhandelns. Die Regeln der sozialen Interaktion werden günstigenfalls über erklärende Interpretationen und situationsangemessene Modifikationen gelernt. Rollenübernahme, so wie sie unter 4.1.1 im Zusammenhang mit der Entwicklung universaler Kompetenzen hervorgehoben wurde, unterscheidet sich von der Rollenübernahme, die für konkrete Handlungsentwürfe konstitutiv wird, darin, daß auf dieser Ebene ihre qualitative Funktion eine abhängige Variable der Handlungschancen der Subjekte beschreibt. Die Ausdifferenzierung der Rollenübernahme in verschiedenen subkulturellen Milieus machte sich im Zusammenhang universaler Kompetenzen nicht wesentlich bemerkbar. Keller (1976) untersuchte die Ausbildung der Fähigkeiten der Rollenübernahme in dem Bernsteinschen Bezugsrahmen personaler und positionaler Beziehungssysteme:

"In einem personalen Beziehungssystem kann das Kind also

Einsicht in die Gefühle, Motive und Intentionen anderer gewinnen, da diese einerseits im Prozeß der Interaktion sprachlich zugänglich gemacht werden und damit dem Kind variable und differenzierte Erfahrungen ermöglichen. Andererseits erfährt es, daß seine eigenen Bedürfnisse und Intentionen von den Eltern verstanden und berücksichtigt werden... In einem positionalen oder statusorientierten Rollensystem... (verläuft der) Prozeß der Beeinflussung... einseitig, denn die Spielräume des Rollenshandelns sind für das Kind durch vorgegebene Rollenschemata eingeengt. Das Kind 'übernimmt' eine Rolle eher, als daß es sie im Prozeß der Interaktion mit den Eltern regelleitet, aber dennoch situationsspezifisch interpretieren lernt" (ebd. 105.).

Die Abstufungen im Qualitätsniveau der erworbenen Regeln sozialer Interaktion (konformitätsorientiert-rigide/individualisiert-flexibel) scheinen demnach signifikant mit kultur- und schichtspezifischen Sozialisationsstrategien zu variieren. Um die Erzeugung der varianten Oberflächenphänomene von Handlungsmustern, denen bei einem und demselben Individuum eine relativ konsistente Verhaltenskompetenz gegenübersteht, theoretisch in den Griff zu bekommen, wurden Regelsysteme angenommen, die sich auf dem Hintergrund kulturspezifischer Interaktions- und Sozialisationsstrukturen genetisch herausbilden und die sich im negativen Sinne selektiv zu den Handlungspotentialen der universalen Regelsysteme verhalten. Die Lerntheorien haben diesen Typ von 'Kompetenzen' immer schon impliziert. Mit dem Lernvorgang von Verhaltensmustern, d. h. der Prädisposition, Dingen und Personen gegenüber in besonderer Weise zu handeln, strukturiert das Subjekt einerseits seine kognitiven Schemata, seine Fähigkeiten der Wahrnehmung, des Denkens, der moralischen Urteilsbildung sowie der sprachlich-operativen Regeln und andererseits seine motivationale Basis, des Antriebs und der Emotionen, seines Willens und seiner Bedürfnisse. Mit anderen Worten, in der sozialisatorischen Interaktion erwerben wir stets ganze Konzepte von Haltungen, die die kognitive, motivational-affektive und die Verhaltenskomponente in sich enthalten. Es wird nun zu prüfen sein, ob sich Interaktionskompetenz - die sich als ein erworbenes Set von Haltungen versteht - wiederum in das Kategoriengerüst des Performanz-Kompetenz-Konstruktes quasi als Performanzkompetenz eingliedern läßt, aber gleichsam eine im Subjekt

tiefenstrukturell angelegte 'Kompetenz' zweiter Ordnung identifiziert. Dieser Sprachgebrauch von Kompetenz betrifft das empirische, handlungsfähige Subjekt.

Die maturationalistische Erklärungsstrategie Chomskys legt der Aktualisierung der Kompetenz als Performanz 'innate ideas' zugrunde. Chomsky erfaßt somit nicht die funktionalen Bestimmungsgrößen der realen Sprachproduktion und -rezeption, die vom situativen Kontext, in den die Sprachhandlung eingebettet ist, herrühren oder die durch die mit der Sprache vollzogenen Daseinsbewältigung gesetzt sind. Die Regeln, die für eine Möglichkeit sprachlicher Realisierungen in Anwendung gebracht werden, unterliegen dem Einfluß gesellschaftlich-sozialer Systeme. Hymes bejaht gesellschaftlich bedingte Kompetenzsysteme, die innerhalb einer individuellen Lebensgeschichte 'interferieren', da die Lebenssituationen aufgrund ihrer unterschiedlichen situationsbezogenen Problemdefinitionen divergente Kompetenzen erforderlich machen (vgl. Heursen u. a. 1976, 17f.). Die positiv die Performanz bestimmenden Regeln leiten sich von der objektiven Sinnstruktur der sozialisatorischen Interaktion ab.

Die soziale Konstituiertheit der motivational-affektiven Komponente der Performanzkompetenz versucht Oevermann (1975) innerhalb der Freudschen Theorie selbst explizit zu machen. Er reformuliert die psychoanalytische Kategorie des subjektiven Bewußtseins in terms der Interiorisierung objektiver Sinnstrukturen, die die Grundlage für das Erkennen der eigenen Antriebe bilden. Die Qualität von Affektbeträgen und die von Triebenergien gehen ebenso wie Traumatisierungen auf subjektive Sinnkonstitution zurück (vgl. ebd., 2). Die Triebwünsche des Kindes sind demnach auch nicht als Ausbruch biologisch fundierter Triebe aufzufassen; sie sind vielmehr in der kindlichen Subjektivität mit der 'latenten Sinnstruktur der Eltern-Kind-Interaktion' vermittelt. Oevermann gelangt dabei zu einer soziologisch interpretierten, d. h. innerhalb der universellen Strukturen der sozialisatorischen Interaktion sich reproduzierenden Sexualentwicklung. Die Objektwahl in der menschlichen Gattung wird einerseits durch die angeborenen 'conversation of

gestures' initiiert. Die Eltern-Kind-Beziehung ist die Voraussetzung der Entfaltung der objektiven allgemeinen latenten Sinnstrukturen. Auf dieser Basis kann andererseits das Erkennen der eigenen Antriebsbasis einsetzen (vgl. ebd., 9).

Die interaktionistische Hypothese, die Oevermann in Vereinbarung mit dem Freudschen Primat der Genitalorganisation in der Sexualentwicklung in Anschlag bringt, wurde schon immer für die Entwicklung der universalen libidinösen Kompetenzen in Anspruch genommen (vgl. 4.1.1). Insofern unterstreicht Oevermann lediglich die allgemein anerkannte Dialektik des Systems der objektiven Bedingungen 'einzigerartiger und unverwechselbarer Affektbeziehungen', deren Sinn sich in den besonderen Handlungs- und Objektbeziehungsmustern offenbart und der biologisch prädestinierten Triebstruktur der Gattung. Diese Dialektik vorausgesetzt, muß sich die Erforschung der Performanzkompetenzen auf einer höheren Ebene auf die spezifischen konkret dargebotenen Handlungs- und Objektbeziehungsmuster der verschiedenen Lebensbereiche konzentrieren, die die Aktualisierung ontogenetisch zugänglicher motivationaler Ausstattungen verhindern. Die situationsspezifische und -adäquate Virtualisierung der universalen menschlichen Antriebsbasis, die gleichsam das Vermögen des subjektiven Erkennens in den Strukturen symbolvermittelten Handelns idealiter einschließt, beruht auf einem sekundären motivationalen Kompetenzsystem, das sich auf der Basis generalisierter Erfahrungen in sozialen Lebenskontexten herausgebildet hat. Die interaktive Interpretation der Entwicklung universaler Kompetenzen bietet die paradigmatische Möglichkeit der Konzeptualisierung eines sozialgenetischen Kompetenzsystems, das aber in den Universalien aus immanenten Gründen nicht schon enthalten sein kann: Die Kreativität der menschlichen Handlungsweisen wird in universalen Kompetenztheorien durch formal rekonstruierbare Übersetzungsregeln erklärt. Sozio-kulturell bedingte individuelle Differenzen auf der Performanzebene fallen aus ihrem Gegenstandsbereich heraus. Die gängige Sozialisationsforschung, die die quantifizierbaren schichtspezifischen Faktoren eruiert, kann diese individualgeschichtlichen Abweichungen ebenfalls nicht

kausal-genetisch begründen. Die situationsvariante, aber dennoch relativ persistente Verhaltensorganisation eines empirischen Subjekts macht die Annahme eines - im Gegensatz zum universalen-eigenen, 'erfahrungsmäßigen' Regelsystems notwendig, das sich ebenfalls als Kompetenz-Konstrukt (2. Ordnung) beschreiben läßt, da es in den beobachtbaren Handlungsweisen nicht unmittelbar abgebildet wird.

Oevermanns Ansatz des interaktiven Konstruktivismus kennzeichnet demgegenüber eine insgesamt weniger radikale Position: Die Interiorisierung der Interaktionsstrukturen ist zwar "eine Voraussetzung für die kognitive Objektivierung der Struktur des handelnden Umgangs mit den nicht-sozialen Objekten im Handlungsfeld" (Oevermann 1974, 63). Sie wird von Oevermann aber nur in ihrer Funktion für die Ausbildung universal-kognitiver und motivationaler Prozesse bestimmt, in dem Sinne, daß gewisse Strukturbedingungen der sozialisatorischen Interaktion (z. B. Reversibilität) dem Fortschreiten der kognitiven Schemata logisch vorausgehen müssen. Die Reexplikation des in den Theorien der logischen und moralischen Urteilskraft impliziten Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft kommt aber nicht über die Grenzen einer formalen Analyse von Interaktionsstrukturen hinaus. Die Rekonstruktion der moralischen Autonomie und des formal-logischen Denkens führt zu einer Verlängerung der idealisierten entwicklungspsychologischen Prämissen auf die Konstruktion der sozialen Beziehungen und Interaktionsstrukturen (um diesen Effekt zu vermeiden, wurde unter 4.2.1 der Ansatzpunkt in den gesellschaftlich relevanten Interaktionsstrukturen selbst gesucht). Gerade durch die Idealisierung bzw. Abstraktion von den realen subkulturellen Interaktionsbeziehungen wird der Blick frei gemacht für die strukturelle Affinität der Handlungsmuster der Subjekte im Umgang mit den Gegenständen der Erfahrung - der die Grundlage für die Konstitution eines Regelbewußtseins bildet - zum moralischen bzw. logischen Bewußtsein (vgl. ebd., 70). Die Regeln, die in der Entwicklungspsychologie als ontogenetische Resultate im Bewußtsein der Subjekte hervortreten und zugleich universelle Potentiale beschreiben, müssen als

'gesellschaftliche' Produkte ausgewiesen werden, da sie Regeln im strengen Sinne nur unter der Bedingung der Intersubjektivität sind. Das Kriterium der Intersubjektivität kann aber in der Theorie als abstrakte, hypothetische Bedingung eingeführt werden, die von den empirisch-gesellschaftlichen Realisierungs- und Durchsetzungsmechanismen intersubjektiver Strukturen absieht.

Die These, daß sich die universalen kognitiven Kompetenzen in dialogischen Prozessen entfalten, impliziert eine (kontrafaktisch) idealtypisch konstitutive Bestimmung eines autonomen Subjekts als der Bedingung der Möglichkeit empirischer Interaktion. Oevermann sieht sich mit dieser These im Vorteil gegenüber Durkheim und Parsons, die mit der Analyse der Verinnerlichung konkreter normativer und sozio-kultureller Wertsysteme eine verkürzte, eben subjektlose Persönlichkeit konzipieren, die dem Anspruch auf Autonomie, Vernunft und Identität beraubt ist (vgl. ebd., 74f.). Eine Theorie des Bildungsprozesses muß ein Ideal, das sich mit der Interiorisierung 'universeller Strukturen des zwanglosen Dialogs' deckt, theoretisch vorwegnehmen. Das Ideal nimmt einen transzendentallogischen, aber auch einen erfahrungswissenschaftlichen Status ein, da es für die verzerrten, konkret gesellschaftlichen Handlungsprozesse konstitutiv ist. Als erfahrungswissenschaftlich wirksames Ideal unterstellt es, daß das Subjekt die universalen Kompetenzen auf die gesellschaftliche Praxis direkt anwendet. An dieser Stelle liegt ein irreduzibler idealistischer Trugschluß vor. Denn die Methode gesellschaftlicher Neuerungen repräsentiert gerade nicht das Ideal, daß sie universale Kompetenzen verkörpert. Unterstellt, daß es wenigstens eine konstitutive Regel gesellschaftlicher Handlungsprozesse ausmacht, konkurriert diese doch stets mit anderen gesellschaftlich vorhandenen Regeltypen. Welcher Regeltyp in einer Situation adaptiert wird, können die universalen Kompetenzen nicht entscheiden. Diese Auswahl macht situationspragmatische Fähigkeiten erforderlich, die unter den gesellschaftlich empirischen Randbedingungen angemessene Handlungsmuster bestimmen. In welchem Ausmaß die gemäß des

Ideals zwangloser Dialogik konstituierte Praxis faktisch dem Ideal näher kommt, hängt von der Realisierbarkeit entsprechender Handlungsmuster ab. Damit ist ein psychisches und soziologisches Faktum gemeint, das weder auf der Ebene der universalen Kompetenzen noch allein auf der Performanzebene anzusiedeln ist. Es verweist auf ein zwischen die universalen Kompetenzen und die gesellschaftliche Realität geschaltetes Regelsystem, das auf der Performanzebene als generierbares gesellschaftliches Erfahrungswissen in Erscheinung tritt und in seiner subjektiven Tiefenstruktur die gesellschaftlich erwartbaren und gleichfalls notwendigen kognitiven und motivationalen Schemata anzeigt, die sich strukturell in den Dimensionen der universalen Kompetenzen entwickeln, in ihrer Funktionalität aber nach Maßgabe der sozialisatorischen Interaktion dem empirischen Subjekt verfügbar sind.

Gegen das Ideal als transzendente Kriterium sind in der Auseinandersetzung mit Mollenhauer Einwände geltend gemacht worden (vgl. 4.2). Ein erfahrungswissenschaftliches Kriterium müßte sich auf jener Ebene entfalten, auf der das Subjekt als empirisches Subjekt handelt. Seine realen Handlungschancen übersteigen eben die der zwanglosen Einigungsprozesse. Sie korrespondieren den relevanten Strukturen gesellschaftlicher Handlungszusammenhänge. Das 'ideale' Kriterium leitet sich allein aus der in realen Handlungskontexten wirksamen Unterstellung ab, daß das Subjekt die Aktualisierung von Handlungsmustern begründetermaßen und willentlich vornimmt. Daraus kann als pädagogische Intentionalität positiv formuliert werden, daß über ein entsprechendes Angebot von Performanzstrategien die Erweiterung der Performanzkompetenzen voranzutreiben ist. Der aktiven Interaktion entsprechen im Inneren der Subjekte logische und moralische Bewußtseinsstrukturen über die Handlungsschemata in bezug auf soziale und nicht-soziale Objekte sowie affektive Strukturen der Antriebsbasis, die die Sphäre der Emotionen, Motivationen und Bedürfnisse abdecken. Diese Tiefenstrukturen konstituieren sich nicht durch Reflexion, sondern sind subjektiv Resultat der selbsttätigen Auseinandersetzung mit den konkreten Handlungsangeboten ei-

ner vorgefundenen Umwelt und objektiv das Resultat gesellschaftlicher Handlungsstrukturen.

Die biographische Organisation von Alltagserfahrungen in 'Haltungen', die auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Interaktionstypen hin ausgelegt ist, stellt nun einen zu den konsensuellen Legitimationstheorien der Kritischen Theorie und Praktischen Philosophie alternativen Ansatz der Konstruktion von Ich-Strukturen dar, die der Herstellung von Legitimität unterliegen. Abweichend zu Oevermann muß die These des interaktiven Konstruktivismus, die er lediglich im Sinne der sozialen Konstitution der universellen Kompetenzen interpretiert, für die Genese der Performanzkompetenzen geltend gemacht werden. Diese These erhält erst dann eine fundamentale Erklärungskraft für die individuelle Handlungsfähigkeit, wenn sie die strukturellen sozialisationsbedingten Interaktionsräume im Zusammenhang mit der Entstehung von Haltungen soziologisch ausdifferenziert im Gegensatz zum generalisierten Soziologismus-Postulat Oevermanns (ein solches Programm haben Oevermann u. a. 1973 zumindest für den Sprachgebrauch skizziert).

Moralisches und sittliches Handeln ist durch weitere Bereiche fundiert als in den Theorien der Legitimation angenommen.

"In ihm aktualisiert sich stets die ganze leibseelische Person in ihrer konkreten lebensgeschichtlichen Entwicklung und ihrer kulturellen Prägung, und zwar um so mehr, je mehr die Handlungen durch existentielle Bedeutsamkeit ausgezeichnet sind" (Engelmayer 1977, 9, Herv. v. Verf.). Der Vorgang der Entscheidung zu einer praktischen Handlung auf der Basis der sachlogischen und existentiellen Sinnhaftigkeit bildet den Bestandteil des Bewußtseins. Handlungen sind darüberhinaus Willensakte; Motive haben in bezug auf Handlungsabläufe eine funktionale und in bezug auf die Zielgerichtetheit der Handlungen eine determinative Bedeutung.

Die Einbettung der legitimen und legitimitätserzeugenden Handlungsmuster in Alltagssituationen bedeutet auch, daß ihre Ausbildung denselben Bedingungen unterliegt und entwicklungsgeschichtlich über dieselben Strukturen verläuft wie die der

Vorurteile. Negative bzw. positive Prädispositionen, sich beim Handeln, Denken und Fühlen 'gegen' andere Personen zu richten bzw. sich zugunsten von anderen Personen zu orientieren sind Produkte desselben Erfahrungskontextes (vgl. Newcomb 1959, 512ff.). Die Vermittlung von Einstellungen erfolgt in jedem Falle meist über informelle Art und Weise, durch Beobachtung wichtiger Gruppenmitglieder, wie diese Außenstehende oder andere Gruppenmitglieder behandeln, was infolgedessen als richtig erachtet wird. Die Horowitzschen Untersuchungsergebnisse sprechen dafür, daß die vorherrschenden Einstellungen der Interaktionspartner ausschlaggebend sind für die Entstehung von Vorurteilen (vgl. ebd., 523ff.). Vorurteilsmäßige Interaktionskompetenzen unterscheiden sich von 'idealen' Haltungen nicht darin, daß letztere die irrationalen und widersprüchlichen, unbewußten persönlichen Bedürfnissen genügenden Handlungsmuster rational 'aufklären' können. Dieses Pendant, das die Legitimationstheorien expliziert haben, bleibt - nach obigen Ausführungen - erfolglos. Ideale Interaktionskompetenzen, die die subjektive Begründetheit und Willensbasis von Handlungsmustern unterstellen, beansprucht hingegen eine vom Subjekt hergestellte Übereinstimmung beider Dimensionen. Als erzieherisch zu verwirklichende Aufgabe ist sie ausschließlich über ein erweitertes Angebot gesellschaftlich relevanter Handlungsstrukturen einzulösen.

Literaturverzeichnis

- Aebli, H.: Entwicklungspsychologische Kriterien für die Auswahl von Curriculuminhalten. In: Frey, K. (Hg.): Kriterien in der Curriculumkonstruktion, 2. Aufl., Weinheim usw. 1971.
- Apel, K.-O.: Transformation der Philosophie, Band 2, Frankfurt/M. 1976.
- Apel, K.-O.: Noam Chomskys Sprachtheorie und die Philosophie der Gegenwart. In: Ders.: 1976a, S. 264ff.
- Apel, K.-O. (Hg.): Sprachpragmatik und Philosophie, Frankfurt/M. 1976.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, 2 Bde, Reinbek bei Hamburg 1973.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (zit.: AG : VE): Vorschulische Erziehung in der Bundesrepublik. Eine Bestandsaufnahme zur Curriculumentwicklung, München 1974a.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (zit.: AG : VE): Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten, 3. Aufl., München 1974b.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung der PH Schwäbisch Gmünd (Hg.) (zit.: AK : VE): Schlüsselbegriffe in der Vorschulerziehung. Ein fächerübergreifendes didaktisches Konzept für die Eingangsstufe, Freiburg usw. 1973.
- Argyle, M.: Non - verbal Communication in Human Social Interaction. In: Hinde, R.A. (Ed.): Non - verbal Communication, Cambridge 1972, S. 243ff.
- Argyle, M./Kendon, A.: The Experimental Analysis of Social Performance. In: Berkowitz, L. (Ed.): Advances in Experimental Social Psychology, Volume 3, New York and London 1967, S. 55ff.
- Badura, B. Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation. 2. verb. Aufl., Stuttgart-Bad Cannstadt 1973.
- Baldwin, A.L.: Eine kognitive Theorie der Sozialisation. In: Mühlfeld, C./Schmid, M. (Hg.): 1974, S. 314ff.

- Bambach, H./Gerstacker, R.: Der Situationsansatz als didaktisches Prinzip. In: Zimmer, J. (Hg.): 1973, S. 154ff.
- Baumgartner, A./D. Geulen (Hg.): Vorschulische Erziehung, Band 2, Curriculare und methodische Ansätze, Weinheim usw. 1975.
- Bear, D.M./Wolf, M.M.: Die Reinforcement - Kontingenz in der Vorschul- und Sonderschulerziehung. In: Hess, R.D./R. Bear (Hg.): 1972, S. 127ff.
- Belschner, W.: Das Lernen aggressiven Verhaltens. In: Selg, H. (Hg.): Zur Aggression verdammt? 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., Stuttgart usw. 1973, S. 54ff.
- Bereiter, C./Engelmann, S.: Teaching Disadvantaged Children in the Preschool, Englewood Cliffs/New York 1966.
- Berger, P.L./Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, 5. Aufl., Eschwege 1977.
- Bergius, R.: Analyse der 'Begabung'. Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In: Roth, H. (Hg.): 1972, S. 229ff.
- Bernstein, B.: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958 - 1970, Amsterdam 1971.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, 8. Aufl., München 1974.
- Bloom, B.S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale, 2. Aufl., Weinheim usw. 1974.
- Blumer, H.: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): 1973, Band 1, S. 8off.
- Brügelmann, H.: Offene Curricula. In: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972), S. 95ff.
- Brumlik, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung, Frankfurt/M. 1973.
- Bruner, J.S.: Entdeckendes Lernen. In: Holtmann, A. (Hg.): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule, Opladen 1972, S. 87ff.
- Bruner, J.S.: Der Prozeß der Erziehung, 3. Aufl., Düsseldorf 1973.

- Bruner J.S.: Theoreme für eine Unterrichtstheorie. In: Ders. (Hg.): 1974a, S. 197ff.
- Bruner, J.S.: Die Bedeutung der Struktur im Lernprozeß. In: Lenzen, D. (Hg.): 1976, S. 127ff.
- Bruner, J.S. (Hg.): Lernen, Motivation und Curriculum, Frankfurt 1974.
- Bund - Länder - Kommission für Bildungsplanung. Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen. Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen, Stuttgart 1976.
- Cazden, C.B.: Einige Folgerungen für die Vorschulerziehung aus der Forschung zur Sprachentwicklung. In: Hess, R.D./Bear, R. (Hg.): 1972, S. 139ff.
- Chomsky, N.: Aspekte der Syntax - Theorie, Frankfurt/M. 1969.
- Chomsky, N.: Sprache und Geist. Mit einem Anhang Linguistik und Politik, Frankfurt/M. 1970.
- Chomsky, N.: Rezension von Skinners Verbal Behavior. In: Eichler, W./Hofer, A. (Hg.): Spracherwerb und linguistische Theorien. Texte zur Sprache des Kindes, München 1974.
- Cicirelli, V.G. et al: The Impact of Head Start: An Evaluation of the Effects of HeadStart on Children's Cognitive and Affective Development, Westinghouse Learning Corporation and Ohio University 1969.
- Cicourel, A.: Basisregeln und normative Regeln im Prozeß des Aushandelns von Status und Rolle. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): 1973, Band 1, S. 147ff.
- Correll, W. Programmiertes Lernen in der Vorschule und seine Bedeutung für die Grundschule. In: Schwartz, E. (Hg.): Begabung und Lernen im Kindesalter, Band 1, Frankfurt/M. 1970, S. 257ff.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, 4. Aufl., Stuttgart 1972.

- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission.
Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-
entwicklung im Elementarbereich, Bonn 1973.
- Dienes, Z.P./Golding, E.W.: Mathematisches Denken und logi-
sche Spiele, Freiburg 1968.
- Dittmar, N.: Soziolinguistik. Exemplarische und kritische
Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Mit
kommentierter Bibliographie, Frankfurt/M. 1973.
- Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (Hg.): Die Entwick-
lung des Ichs, Köln 1977.
- Doman, G./Lückert, H.R. (Hg.): Wie kleine Kinder lesenlernen,
Freiburg 1966.
- Eibl-Eibesfeldt, I.: Similarities and Differences between
Cultures in Expressive Movements. In: Hinde, R.A. (Ed.):
Non - Verbal Communication, Cambridge 1972, S. 297ff.
- Engelmayer, O.: Einführung in die Wertpsychologie, Darmstadt
1977.
- Erikson, E.H.: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1961.
- Fatke, R.: Kompensatorische Erziehung im Vorschulalter. In:
Hundertmarck, G./Ulshoefer, H. (Hg.): Kleinkinder-
ziehung - Lehrbücher für Sozialpädagogen, Band 3,
München 1972, S. 187ff.
- Flavell, J.H. u.a.: Rollenübernahme und Kommunikation bei
Kindern, Weinheim usw. 1975.
- Frese, J.: Sprechen als Metapher für Handeln. In: Schmidt,
S.J. (Hg.): 1974, S. 52ff.
- Freud, S.: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse.
Und neue Folge. Studienausgabe. Band 1, 3. Korrigierte
Aufl., Frankfurt 1969.
- Freund, H./Sorger, P.: Denken mit Lego, Freiburg 1971.
- Frey, K. (Hg.): Curriculum Handbuch in 3 Bänden, München 1975.
- Füglistner, P.: Zum Problem der Begründung und Rechtfertigung
von Lernzielen. Aspekte eines transsubjektiven Aus-
arbeitungsprozesses didaktischer Handlungsorientierung-
en (Lizentiatenarbeit), Konstanz 1971.

- Furth, H.G.: Denkprozesse ohne Sprache, Düsseldorf 1972.
- Furth, G.H.: Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets, Frankfurt/M. 1976.
- Geißler, H.: Modelle der Unterrichtsmethode, Stuttgart 1977.
- Geulen, D.: Probleme vorschulischer Curriculumentwicklung für den Bereich der sozialen Handlungsfähigkeit. In: Baumgartner, A./Geulen, D.(Hg.): 1975, S. 13ff.
- Girndt, H.: Drei kritische Thesen zur Legitimationstheorie von J. Habermas. In: Politische Vierteljahreszeitschrift, 17 (1976), Sonderheft 7, S. 62ff.
- Goffman, E.: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München 1969.
- Goffman, E.: Verhalten in sozialen Situationen: Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum, Gütersloh 1971.
- Gottschalch, W./M. Neumann-Schönwetter/G. Soukup: Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik, Frankfurt/M. 1971.
- Graumann, C.F.(Hg.): Handbuch der Sozialpsychologie in 2 Bänden, 2. Halbband. In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden, hg.v. Gottschaldt, K./Lersch, R./Sander, F./Thomae, H./Wilde, K., Göttingen 1972.
- Gray, S.W./Klaus, R.A.: Das Projekt für frühzeitiges Training und seine allgemeinen Grundlagen. In: Hess, R.D./Bear, R.(Hg.): 1972, S. 67ff.
- Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Philosophische Rundschau, Beiheft 5, 1967.
- Habermas, J.: Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation, 1969. In: Ders.: 1973, S. 118ff.
- Habermas, J.: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik, 1970, In: Ders.: 1973, S. 264ff.
- Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: 1971, S. 101ff.

- Habermas, J.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann. In: Habermas, J./Luhmann, N.: 1971a, S. 142ff.
- Habermas, J.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze, Frankfurt/M. 1973.
- Habermas, J.: Wahrheitstheorien. In: Fahrenbach, H. (Hg.): Wirklichkeit und Reflexion. W. Schulz zum 60. Geburtstag, Pfullingen 1973a, S. 211ff.
- Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. In: Ders.: Technik und Wissenschaft als Ideologie, 7. Aufl., Frankfurt/M. 1974, S. 146ff.
- Habermas, J.: Theorie und Praxis, 4. Aufl., Frankfurt/M. 1974a.
- Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. In: Ders.: Technik und Wissenschaft als Ideologie, 7. Aufl., Frankfurt/M. 1974b, S. 48ff.
- Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort, 3. Aufl., Frankfurt/M. 1975.
- Habermas, J.: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus, Frankfurt/M. 1976.
- Habermas, J.: Zum Problem der Legitimation politischen Handelns, Antwort. In: Politische Vierteljahresschrift, 17 (1976a), Sonderheft 7, S. 76ff.
- Habermas, J.: Was ist Universalpragmatik? In: Apel, K.-O. (Hg.): 1976b, S. 174ff.
- Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, 4. Aufl., Frankfurt/M. 1977.
- Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/M. 1971.
- Hager, F./Haberland, H./Paris, R.: Soziologie und Linguistik, Stuttgart 1973.
- Hartmann, W.: Curriculumforschung und Vorschulerziehung. Münsterische Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen. H. 22, Münster 1970.
- Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth, H. (Hg.): 1972, S. 193ff.

- Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht. Analyse und Planung, Hannover 1965.
- Heinemann, P.: Grundriß einer Pädagogik der nonverbalen Kommunikation, Kastellaun usw. 1976.
- Heintel, E.: Einführung in die Sprachphilosophie, Darmstadt 1975.
- Hemmer, K.P.: Bemerkungen zu Problemen einer Situationstheorie. In: Zimmer, J.(Hg.): 1973, S. 61ff.
- Herrmann, Th.: Sprache. Einführung in die Psychologie, hg. v. C.F. Graumann, Band 5, Frankfurt/M. 1972.
- Hess, R.D./Bear, R.(Hg.): Frühkindliche Erziehung, Weinheim usw. 1972.
- Heursen, G./Fingerle, K./Meyer, M./Roßberg, J./Schenk, B.: Kompetenzentwicklung und Qualifikationserwerb, unveröffentlichtes Manuskript, Münster März 1976.
- Hielscher, H.: Erlernen von Kooperation. In: Ders. (Hg.): 1974, S. 104ff.
- Hielscher, H.(Hg.): Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter, Heidelberg 1974a.
- Hillebrand, M.J.: Einführung in die Pädagogische Psychologie, Darmstadt 1974.
- Hurrelmann, K.(Hg.): Sozialisation und Lebenslauf, Reinbek bei Hamburg 1976.
- Iben, G.: Kommunikation und Interaktion. In: Projektgruppe vorschulische Erziehung im Ausland: 1975, S. 143ff.
- Janich, P./Kambartel, F./Mittelstraß, J.: Wissenschaftstheorie als Wissenschaftskritik, Frankfurt/M. 1974.
- Kallmeyer, W./Klein, W./Meyer-Hermann, R./Netzer, K./Siebert, H.J.: Lektürekatalog zur Textlinguistik, Band 1, Frankfurt/M. 1974.
- Kambartel, F.: Moralisches Argumentieren - Methodische Analysen zur Ethik. In: Ders.(Hg.): 1974a, S. 54ff.

- Kambartel, F.: Wie ist praktische Philosophie möglich? Über einige Mißverständnisse eines methodischen Verständnisses praktischer Diskurse. In: Ders. (Hg.): 1974b, S. 9ff.
- Kambartel, F.: Eine briefliche Auseinandersetzung mit O. Schwemmer. In: Ders. (Hg.): 1974c, S. 234ff.
- Kambartel, F.: Theorie und Begründung. Studien zum Philosophie- und Wissenschaftsverständnis, Frankfurt/M. 1976.
- Kambartel, F.: Ethik und Mathematik. In: Ders.: 1976a, S. 140ff.
- Kambartel, F.: Vernunft, nicht-dogmatisch verstanden. Zum Dogma des Dogmatismusvorwurfs gegen Begründungsansprüche. In: Ders.: 1976b, S. 76ff.
- Kambartel, F. (Hg.): Praktische Philosophie und Konstruktive Wissenschaftstheorie, Frankfurt/M. 1974.
- Kamlah, W.: Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik, Mannheim usw. 1972.
- Kamlah, W./Lorenzen, P.: Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens, revidierte Ausgabe, Mannheim 1967.
- Kay, W.: Die moralische Entwicklung des Kindes, Düsseldorf, 1975.
- Keller, M.: Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Zur Entstehung der Rollenübernahme in der Familie und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Stuttgart 1976.
- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, durch ein kritisches Vorwort ergänzte Aufl., Weinheim usw. 1975.
- Kliebard, H.M.: Struktur der Disziplin - ein erziehungswissenschaftliches Schlagwort. In: Lenzen, D. (Hg.): 1976, S. 141ff.
- Kohlberg, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt/M. 1974.
- Kohlberg, L.: Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter. In: Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (Hg.): 1977, S. 225ff.
- Krappmann, L.: Der Beitrag der Sozialisationsforschung zur Entwicklung von Curricula im Vorschulbereich. In: Zimmer, J. (Hg.): 1973, Band 1, S. 76ff.
- Kratzmeier, H.: Kleinkindlesen, In: Schule und Psychologie 14 (1967), H. 7, S. 215ff.

Kratzmeier, H.: Kleinkindfibel, Weinheim 1968.

Kuhn, T. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1973.

Künzli, R. (Hg.): Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation, München 1975.

La Barre, W.: Paralinguistics, Kinesics, and Cultural Anthropology. In: Sebeok, Th. A./Hayes, A. S./Bateson, M. C. (Ed.): Approaches to Semiotics, London etc. 1964, S. 191ff.

Langer, S. K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, Berlin 1965.

Leist, A.: Zur Intentionalität von Sprechhandlungen. In: Wunderlich, D. (Hg.): 1972, S. 59ff.

Lenzen, D.: Didaktik und Kommunikation, Frankfurt/M. 1973.

Lenzen, D.: Curriculumplanung und diskursive Legitimation. In: Künzli, R. (Hg.): 1975, S. 243ff.

Lenzen, D.: Struktur, Strukturalismus und strukturelle Theorien der Erziehung und des Unterrichts. In: Ders. (Hg.): 1976a, S. 8ff.

Lenzen, D.: Überlegungen zu einer Theorie unterrichtlicher Kommunikation. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976b), H. 6, S. 837ff.

Lenzen, D.: Offene Curricula - Leidensweg einer Fiktion. In: Haller, H.-D./Lenzen, D. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1976c, S. 138ff.

Lenzen, D.: Funktionen didaktischen Handelns, unveröffentlichtes Manuskript, Münster 1977a.

Lenzen, D.: Übersicht über die didaktischen Ansätze in der BRD, unveröffentlichtes Manuskript, Münster 1977b.

Lenzen, D. (Hg.): Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts. Strukturalismus in der Erziehungswissenschaft? Kronberg/Ts. 1976.

Lenzen, D./Meyer, H. L.: Das didaktische Strukturgitter - Aufbau und Funktion in der Curriculumentwicklung. In: Lenzen, D. (Hg.): Curriculumentwicklung für die Kollegschule: Der obligatorische Lernbereich, Frankfurt/M. 1975, S. 185f.

- Leontjew, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt/M. 1973.
- Leuninger, H./Miller, M. H./Müller, F.: Psycholinguistik. Ein Forschungsbericht, Frankfurt/M. 1972.
- Liegle, W./Neumann-Porttner, I.: Curricula und Curriculumprojekte im Elementarbereich. In: Frey, K. (Hg.): 1975, Band 3, S. 294ff.
- Looser, M./Lüscher, R./Maciejewski, F./Menne, W.: Zur Kritik der praktischen Philosophie der Erlanger Schule. In: Kambartel, F. (Hg.): 1974, S. 96ff.
- Lorenz, K.: Elemente der Sprachkritik, Frankfurt/M. 1970.
- Lorenzen, P.: Konstruktive Wissenschaftstheorie, Frankfurt/M. 1974.
- Lorenzen, P.: Szientismus versus Dialektik. In: Kambartel, F. (Hg.): 1974b, S. 34ff.
- Lorenzen, P./Schwemmer, O.: Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie, Mannheim 1975.
- Lorenzer, A.: Symbol, Interaktion und Praxis. In: Lorenzer, A./Dahmer, H./Horn, K./Brede, K./Schwanenberg, E.: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft, 2. Aufl., Frankfurt/M. 1971.
- Lorenzer, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt/M. 1972.
- Lorenzer, A.: Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs, 2. Aufl., Frankfurt/M. 1972a.
- Lorenzer, A.: Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder: Sprache und Interaktion, 2. Aufl., Frankfurt 1973.
- Lorenzer, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion, Frankfurt/M. 1973a.
- Lückert, H. R.: Lesenlernen im Vorschulalter als Aktion der basalen Bildungsförderung. In: Schule und Psychologie. 14. (1967), H. 10, S. 297ff.
- Lückert, H. R.: Bemerkungen zum Frühlesen. In: Schule und Psychologie 15 (1968), H. 7, S. 22off.
- Lückert, H. R.: Didaktik der Vorschulerziehung. In: Schwartz, E. (Hg.): Begabung und Lernen im Kindesalter, Band 1, Frankfurt/M. 1970, S. 151ff.

- Lüscher, R.: Briefliche Diskussionsbemerkungen an O. Schwemmer.
In: Kambartel, F. (Hg.): 1974, S. 236ff.
- Mager, R.F.: Lernziele im Unterricht, Weinheim usw. 1965.
- McCall, G./Simmons, J.L.: Identität und Interaktion, Düsseldorf 1974.
- Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1973.
- Mead, G.H.: Sozialpsychologie. Eingeleitet und herausgegeben von A. Strauss, Darmstadt 1976.
- Menne, K.: Kommunikation und Exkommunikation. Zur Rekonstruktion praktischer Kritik. In: Menne, K./Looser, M./Osterland, A./Brede, K./Moersch, E.: Sprache, Handlung und Unbewußtes, Kronberg/Ts. 1976, S. 13ff.
- Meyer, H.L.: Einführung in die Curriculummethodologie, München 1972.
- Meyer, H.L.: Trainingsbogen zur Lernziel - Analyse, 5 Bögen, unveröffentlichtes Manuskript, Münster April 1973.
- Meyer, H.L.: Skizze des Legitimationsproblems von Lernzielen und Lerninhalten. In: Frey, K. (Hg.): 1975, Band 3, S. 426ff.
- Montada, L.: Über die Funktion der Mobilität in der geistigen Entwicklung, Stuttgart 1968.
- Montada, L.: Die Lernpsychologie Jean Piagets, Stuttgart 1972.
- Möller, B./Möller, Ch.: Perspektiven der didaktischen Forschung, München usw. 1966.
- Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß, 2. Aufl., München 1974.
- Moser, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaft, München 1975.
- Moser, H.: Informelle Organisationsstrukturen bei der Entwicklung offener Curricula. In: Frey, K. (Hg.): 1975a, Band 1, S. 439ff.
- Mühlfeld, C.: Die leistungssymbiotische Beziehung zwischen Sprache und Denken im Sozialisationsprozeß. In: Mühlfeld, C./Schmid, H. (Hg.): 1974, S. 34off.

Mühlfeld, C./Schmid, M.(Hg.): Soziologische Theorie, Hamburg 1974.

Mussen, P.H.: Einführung in die Entwicklungspsychologie, München 1971.

Neunzig, W.: Mathematik im Vorschulalter, Freiburg 1972.

Newcomb, Th.M.: Sozialpsychologie, Meisenheim am Glan 1959.

Oerter, R.: Struktur und Wahrnehmung von Werthaltungen, München 1970.

Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, 14. Aufl., Donauwörth 1974.

Oerter, R.: Konfliktbewältigung und Problemlösen. In: Projektgruppe vorschulische Erziehung im Ausland: 1975, S. 211ff.

Oerter, R.: Selbststeuerung und Selbständigkeit. In: Projektgruppe vorschulische Erziehung im Ausland: 1975a, S. 229ff.

Oevermann, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, H.(Hg.): 1972, S. 297ff.

Oevermann, U.: Zur Programmatik einer Theorie des Bildungsprozesses, unveröffentlichtes Manuskript, Berlin April 1974.

Oevermann, U.: Zur Integration der Freudschen Psychoanalyse in die Programmatik einer Theorie der Bildungsprozesse, unveröffentlichtes Manuskript, Berlin 1975.

Oevermann, U.: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K.(Hg.): 1976, S. 34ff.

Oevermann, U./Krappmann, L./Kreppner, K.: Bemerkungen zur Diskussion der sogenannten 'Code - Theorie'. In: Linguistische Berichte 23 (1973), S. 59ff.

Offe, Cl.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Aufsätze zur politischen Soziologie, Frankfurt/M. 1972.

Petter, G.: Die geistige Entwicklung des Kindes im Werk von

- J. Piaget, Bern usw. 1966.
- Phenix, Ph.H.: Der Aufbau des Wissens. In: Lenzen, D.(Hg.): 1976, S. 11off.
- Philosophische Untersuchungen (zit.: PU). L. Wittgenstein, Frankfurt/M. 1971.
- Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich 1954.
- Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz, 5. Aufl., Olten 1972.
- Piaget, J.: Genese und Struktur der Psychologie. In: Lenzen, D.(Hg.): 1976, S. 4off.
- Piaget, J./Inhelder, B.: Die Psychologie des Kindes, 2. Aufl., Olten 1973.
- Projektgruppe vorschulische Erziehung im Ausland: Elemente vorschulischer Erziehung, München 1975.
- Raschert, J.: Probleme der Legitimation von Lehrplänen und Richtlinien. In: Haller, H.-D./Lenzen, D.(Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 2, Stuttgart 1977, S. 21ff.
- Robinson, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied usw. 1967.
- Robinson, S.B.: Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969), Nr. 6, S. 631ff.
- Robinson, H.B./Robinson/N.M.: Zum Problem des Einsetzens vorschulischer Erziehung. In: Hess, R.D./Bear, R.(Hg.): 1972, S. 41ff.
- Robison, H.F./Spodek, B.: Neue Weg im Kindergarten, Freiburg 1968.
- Röhm, H.: Aggression, ein Problem sozialer Erziehung. In: Westermanns Beiträge 25 (1973), H. 1, S. 37ff.
- Rösel, M.: Kommunikation, Interaktion und Diskurs. In: Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 49 (1973), S. 15ff.
- Roth, H.(Hg.): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4, 8. Aufl., Stuttgart 1972.
- Sacher, W.: Urteilsbildung oder Emanzipation? Freiburg 1976.

- Sauer, K.: Struktur - zur Problematik eines didaktischen Modewortes. In: Lenzen, D.(Hg.): 1976, S. 19ff.
- Savigny, E.v.: Die Philosophie der normalen Sprache, Frankfurt 1974, völlig neu bearbeitete Ausgabe von 1969.
- Schäfer, K.H./Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971.
- Scheffler, I.: Wissenschaft: Wandel und Objektivität. In: Diederich, W.(Hg.): Theorien der Wissenschaftsgeschichte. Beiträge zur diachronischen Wissenschaftstheorie, Frankfurt/M. 1974, S. 137ff.
- Schiefele, H.: Lernmotivationen und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München 1974.
- Schmalohr, E.: Möglichkeiten und Grenzen einer kognitiven Frühförderung. In: Höltershinken, D.(Hg.): Vorschulerziehung - Eine Dokumentation 1, 2. Aufl., Freiburg 1971, S. 83ff.
- Schmid-Schönbein, G.: Head - Start - Zielsetzung des Vorschulprogramms der amerikanischen Regierung und Praxis im Raum Boston. In: Schule und Psychologie 16 (1969), H. 6, S. 187ff.
- Schmidt, S.J.: Zur Grammatik sprachlichen und nichtsprachlichen Handelns. In: Soziale Welt 19 (1968), H.3/4, S. 36off.
- Schmidt, S.J.: Sprache und soziales Handeln. Überlegungen zu einer Handlungstheorie der Sprache. In: Linguistische Berichte 2 (1969), S. 64ff.
- Schmidt, S.J.: Bedeutung und Begriff, Braunschweig 1969b.
- Schmidt, S.J.: Texttheorie, München 1973.
- Schmidt, S.J.: Das 'kommunikative Handlungsspiel' als Kategorie der Wirklichkeitskonstitution. In: Ders.(Hg.): 1974, S. 103ff.
- Schmidt, S.J.(Hg.): Pragmatik I, München 1974.
- Schulz, W.: Wittgenstein. Die Negation der Philosophie. Pfulingen 1967.
- Schüttler-Janikulla, K.: Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung, Oberursel 1968.
- Schüttler-Janikulla, K.: Sprachbildung in vorschulischen Institutionen. In: Schwartz, E.(Hg.): Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 2/3. Materialien zur Vorschul-

- erziehung und elementaren Sprachbildung, Frankfurt/M. 1970, S. 147ff.
- Schütz, A./Luckmann, Th.: Strukturen der Lebenswelt, Neuwied us. 1975.
- Schütze, F. u.a.: Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): 1973, Band 2. S. 433ff.
- Schwemmer, O.: Grundlagen einer normativen Ethik. In: Kambartel, F.(Hg.): 1974a, S. 73ff.
- Schwemmer, O.: Appell und Argumentation. Aufgaben und Grenzen einer praktischen Philosophie. Versuche einer Antwort auf die 'Kritik der praktischen Philosophie der Erlanger Schule'. In: Kambartel, F.(Hg.): 1974b, S. 148ff.
- Searle, J.R.: Was ist ein Sprechakt? In: Schmidt, S.J.(Hg.): 1974, S. 84ff.
- Sears, P.: Einstellungs- und affektbezogene Faktoren kindlichen Problemlösens. In: Bruner, J.S.(Hg.): 1974, S. 38ff.
- Secord, P.F. and C.W. Backmann: Social Psychology, New York 1964
- Simmel, G.: Rollentheoretischer Zugang zum Verständnis von Gesellschaft. In: Mühlfeld, Cl./Schmid, M.(Hg.): 1974, S. 255ff.
- Simmons, E.: Drei kritische Zusatz - Thesen zur Legitimationstheorie von J. Habermas. In: Politische Vierteljahresschrift 17 (1976), Sonderheft 7, S. 72ff.
- Skowronek, H.: Synopse der in den einzelnen Gutachten formulierten Folgerungen. In: Roth, H.(Hg.): 1972, S. 551ff.
- Skowronek, H.: Lernen und Lernfähigkeit, 5. Aufl., München 1974.
- Sozialisation und kompensatorische Erziehung. Ein soziologisches Seminar an der Freien Universität Berlin als hochschuldidaktisches Experiment, Berlin 1969.
- Stange, E./Stange, W.: Training des Konfliktlöseverhaltens. In: Hielscher, H.(Hg.): 1974, S. 54ff.
- Steinmüller, U.: Kommunikationstheorie. Eine Einführung für Literatur- und Sprachwissenschaftler, Stuttgart 1977.
- Stevenson, H.: Ausdauer. In: Bruner, J.S.(Hg.): 1974, S. 31ff.

- Strauss, A.: Spiegeln und Masken. Die Suche nach Identität, Frankfurt/M. 1974.
- Ströker, E.: Geschichte als Herausforderung. Marginalien zur jüngsten wissenschaftstheoretischen Kontroverse. In: Neue Hefte für Philosophie H. 6/7, (1974).
- Tütken, H.: Zur Adaptierung ausländischer Curricula. Probleme und Ergebnisse bei der Adaption von 'Science - A Process Approach'. In: Robinsohn, S.B.(Hg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion, Düsseldorf usw. 1972, S. 154ff.
- Tütken, H./Spreckelson, K.(Hg.): Zielsetzung und Struktur des Curriculum, Frankfurt usw. 1970.
- Tütken, H. u.a. (Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung in Göttingen): Weg in die Naturwissenschaft. Ein verfahrensorientiertes Curriculum im 1. Schulj., Stuttgart 1971.
- Turiel, E.: Entwicklungsprozesse des moralischen Bewußtseins des Kindes. In: Döbert, R./Habermas/Nunner-Winkler (Hg.): 1977, S. 115ff.
- Ulich, D.: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens, Weinheim usw. 1976.
- Ungeheuer, G.: Inhalte. Grundkategorien sprachlicher Kommunikation. In: Schweisthal, K.G.(Hg.): Grammatik. Kybernetik. Kommunikation. Festschrift für A. Hoppe, Bonn 1971, S. 191ff.
- Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, 2. Aufl., Bern 1971.
- Weber, E.: Emotionalität und Erziehung (Ein pädagogischer Orientierungsversuch). In: Oerter, R./Weber, E.(Hg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung, Donauwörth 1975, S. 69ff.
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, Köln usw. 1964.
- Weniger, E.: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, 6./8. Aufl., Weinheim 1965.
- Wunderlich, D.: Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik.

- In: Der Deutschunterricht 22 (1970), S. 5ff.
- Wunderlich, D.: Zur Konventionalität von Sprechhandlungen.
In: Ders.(Hg.): 1972, S. 11ff.
- Wunderlich, D.: Grundlagen der Linguistik, Reinbek bei
Hamburg 1974.
- Wunderlich, D.(Hg.): Linguistische Pragmatik, Frankfurt 1972.
- Wygotski, L.S.: Denken und Sprechen, 5. korrigierte Auflage,
Nördlingen 1974.
- Zedler, H.-P.: Zur Logik von Legitimationsproblemen, München
1976.
- Zimmer, J.: Überlegungen zur Legitimierung und Entwicklung
vorschulischer Curricula in der BRD. In: Bildung und
Erziehung 24 (1971), S. 36off.
- Zimmer, J.: Ein Bezugsrahmen vorschulischer Curriculument-
wicklung. In: Ders.(Hg.): 1973a, S. 9ff.
- Zimmer, J.: Situationsbezogene Curriculumentwicklung in der
Eingangsstufe In: Die deutsche Schule 65 (1973b),
H. 1o, S. 684ff.
- Zimmer, J.(Hg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich.
2 Bände, München 1973.

Lebenslauf

Am 27.12.1952 wurde ich als drittes Kind der Eheleute Klaus und Ursula Blümel, geb. Wenz in Söllingen bei Karlsruhe geboren.

Nachdem im Frühjahr 1959 meine Einschulung in die Volksschule Söllingen erfolgt war, wechselte ich zunächst in die Friedrich-Realschule Durlach über und 1968 an das Fichte-Gymnasium Karlsruhe, wo ich 1971 das Zeugnis der Reife erlangte.

Zum WS 71/72 nahm ich das Studium der Erziehungswissenschaften an der Georg-August-Universität in Göttingen auf, setzte es im SS 73 an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster fort und schloß es im März 1976 mit der Diplom-Hauptprüfung für Pädagogen ab. Im Mai 1976 wurde mir ein Stipendium nach dem GFG für eine Promotion gewährt.

Am 27.5.1977 schloß ich die Ehe mit Gerhard Zenk.

In der Zeit vom 1.9.1977 bis 1.4.1978 war ich Angestellte der WWU Münster. Seit dem 1.4.1978 bin ich Angestellte der Freien Universität Berlin.

